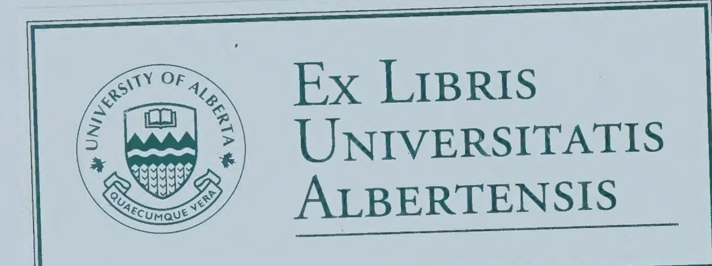



UNIVERSITY OF ALBERTA
QUAECUMQUE VERA
Ex Libris
Universitatis
Albertensis



PROJETS DE RECHERCHE ET SYNTHÈSE

AUTOMNE 2008

VOL. I

Bérard-Custer, Edith

L'impact de l'utilisation du journal de lecture dialogué en immersion française

Brisson, Marie-Claude

Le sommeil et le trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité (TDAH) chez l'enfant d'âge scolaire

Chartrand, Annie

Le recrutement des ayants droit francophones en Alberta

Delyn Collier, Sara

L'impact de l'intégration du mouvement créatif à l'enseignement du français en immersion tardive

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author : Edith Bérard-Custer

Title of the Research Project: L'impact de l'utilisation du journal de lecture dialogué en immersion française

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Year this Degree Granted: 2008

University of Alberta

L'impact de l'utilisation du journal de lecture dialogué en immersion française

par

Edith Bérard-Custer

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Automne 2008

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Je, soussignée, certifie avoir lu l'activité de synthèse intitulée L'impact de l'utilisation du journal de lecture dialogué en immersion française, présentée par Edith Bérard-Custer en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation - Études en langue et culture, et recommande qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

ABSTRACT

This paper examines the impact of the use of a dialogue reading response journal with Grade 4 early French immersion students in an urban school context in Alberta.
It describes the effect of this activity on the students' motivation to read in French and on their French writing skills. It also identifies numerous advantages of integrating this literacy practice at the division II level in the French immersion classrooms.

RÉSUMÉ

Ce rapport de recherche-action explore l'utilisation du journal de lecture dialogué auprès d'élèves de 4e année d'une école d'immersion française précoce dans un contexte éducatif urbain en Alberta.
On y examine l'impact de l'utilisation de ce type de journal sur les habiletés des élèves à écrire et sur leur motivation à lire en français. Plusieurs avantages appuyant l'intégration de cette stratégie au deuxième cycle du programme d'immersion française y sont présentés.

DÉDICACE

Je dédie cette recherche à mon époux, Dave et mes fils Michael et Marc pour m'avoir offert, par leur patience, respect et encouragements, les conditions idéales pour poursuivre mes études.



REMERCIEMENTS

Je remercie ma superviseure, Dre Lucille Mandin, pour ses précieux conseils et pour sa présence rassurante, malgré la distance.

Je remercie également Mme Élaine et ses élèves pour leur enthousiasme et l'intérêt démontré envers notre projet du journal de lecture dialogué.

Merci à ma mère pour m'avoir transmis sa soif d'apprendre.

TABLE DES MATIÈRES

ABSTRACT........ i

RÉSUMÉ........ i

DÉDICACE........ ii

REMERCIEMENTS........ iii

LISTE DES TABLEAUX........ v

AVANT-PROPOS........ 1

DESCRIPTION DU PROJET........ 2

RECENSION DES ÉCRITS........ 6

PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE AUX PARTICIPANTS........ 12

LA NATURE DE LA RÉTROACTION........ 17

RÉACTIONS À LA LECTURE (extraits des journaux des élèves)........ 20

ANALYSE DES DONNÉES........ 41

AVANTAGES DE L'UTILISATION DU JOURNAL........ 50

ÉLÉMENTS À CONSIDÉRER........ 51

CONCLUSION........ 53

RÉFÉRENCES 55

APPENDICES........ 60

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 .... p. 47

Préférences des élèves pour les activités de littératie utilisées au cours de l'année scolaire

Tableau 2 .... p.48

Préférences des élèves pour les activités reliées au journal de lecture dialogué

Le journal de lecture dialogué au deuxième cycle du programme d'immersion

"All learning involves conversations. That conversation may be with ourselves, between ourselves and an author's words on the page, with a colleague, with a mentor, with an apprentice, with a student."

Regie Routman (2000)

Avant-propos

Il est parfois difficile d'éliminer le clivage qui s'établit presque infailliblement entre le monde de la théorie et celui de la pratique, entre les livres et la réalité, entre les connaissances acquises dans les universités et l'expérience très concrète vécue par l'enseignant dans la salle de classe. Combien de fois, à la sortie d'un atelier ou d'une communication destinée à des enseignants, entendons-nous des commentaires tels que : *j'aimerais bien voir ça en pratique avec mon groupe!* ou *c'est bien beau dans les livres mais...* Je dois moi-même avouer avoir eu, à l'occasion, cette réaction sceptique suite à des présentations lors de conférences et de congrès destinés aux enseignants.

On entend souvent dire que, pour qu'un changement au niveau d'une approche pédagogique chemine jusqu'à la salle de classe, il faut beaucoup de temps et de patience. La recherche-action offre, selon moi, un moyen de combler ce fossé entre la théorie et la pratique et, ce qui importe davantage, un moyen d'améliorer la communication et de permettre ces conversations, ces échanges entre le chercheur et le praticien.

En Alberta, le Projet PARSA (Projet d'Amélioration du Rendement Scolaire en Alberta), connu en anglais sous l'acronyme AISI, fournit aux conseils scolaires de la province des conditions permettant d'utiliser cette méthode de recherche pour identifier des pratiques éducatives efficaces au sein de la salle de classe. C'est en tant que coordonnatrice du projet PARSA de notre école et étudiante à la maîtrise en éducation que j'ai mené, en collaboration avec une collègue de travail, ce présent projet de recherche-action.

Description du projet

En étudiant les besoins et le profil de notre clientèle scolaire au début de cette année scolaire, nous avons établi qu'un projet axé sur la littératie au deuxième cycle serait bénéfique pour notre population. En effet, nous avons, en tant que personnel enseignant, identifié un domaine où nos élèves, surtout au 2e cycle, démontraient certaines lacunes notamment en ce qui a trait à la compréhension de lecture en français.

Nous avons donc mis sur pied, en début d'année, dans le cadre du projet PARSA, des sessions de lecture guidée en français dans deux classes de 4e année avec la collaboration de quelques parents. Nous avons aussi développé et mis en oeuvre des activités de littératie à raison d'une heure, une fois par semaine, dans ces classes.

Suite à une session d'analyse des résultats de nos élèves aux examens provinciaux de 3e et 6e année de juin dernier, les enseignantes de 4e année ont relevé une nette amélioration au niveau de l'écrit, domaine qui avait été notre focus plus spécifiquement lors des trois dernières années. Les enseignantes ont jugé important de s'assurer que les progrès accomplis dans le domaine de l'écrit soient maintenus cette année. Une enseignante de 4e année et moi avons donc entrepris de trouver une activité qui offrirait un lien tangible entre la lecture et l'écrit à ce niveau; une activité qui permettrait aux élèves à la fois de devenir de meilleurs lecteurs et de meilleurs écrivains dans leur langue seconde.

Nous avons pensé que le journal de lecture dialogué constituerait peut-être une réponse à nos besoins. Nous avions espoir que l'élément intéractif de cette activité, soit la rétroaction régulière de l'enseignant à l'écrit suite aux réactions des élèves à leur lecture, motiverait les élèves à écrire dans leur journal de façon régulière.

Nous avons convenu que la rétroaction de l'enseignante dans le cadre de ce projet porterait strictement sur le contenu des commentaires des élèves et sur les liens qu'ils feraient entre leur lecture et leur vécu, avec d'autres textes ou avec leurs connaissances générales. En offrant un bon exemple de contenu, de structure de phrase, de vocabulaire et d'orthographe dans nos réponses, nous voulions voir si les élèves appliqueraient d'eux-mêmes, ces nouvelles connaissances dans leurs commentaires ultérieurs et si la qualité et le contenu des réflexions écrites dans leurs journaux s'améliorerait avec la pratique. Nous voulions aussi examiner l'impact potentiel de cette activité sur leur motivation à lire en français.

Contexte de la recherche

Le projet de recherche-action qui a fait l'objet de cette étude consiste en l'utilisation d'un journal de lecture dialogué, par les élèves de 4e année d'une école d'immersion française de Calgary. Les élèves, âgés de 9 et 10 ans, qui ont participé à cette étude sont inscrits au programme d'immersion précoce depuis la maternelle dans un centre d'immersion. Un total de 18 élèves (9 garçons et 9 filles) ont participé à ce projet.

Définition de journal de lecture dialogué

Le journal de lecture n'est pas un nouveau concept ou une nouvelle stratégie d'enseignement. Il était utilisé même avant qu'on lui attribue une désignation spécifique. Les premières réflexions sur le sujet de réactions à la lecture sont attribuées à Louise Rosenblatt, et remontent à la publication de son livre, *Literature as Exploration* (1938). Depuis lors, plusieurs variations de cette activité ont fait surface, certains déviants de

façon significative de la fonction originale prévue du journal de lecture. En effet, sous cette appellation, on retrouve des listes de livres lus par les élèves incluant le nombre de pages et parfois un bref commentaire de l'élève (ex : facile, drôle, intéressant), ou des recueils d'activités pré-établies de compréhension de lecture et de vocabulaire. Bien que ces activités aient possiblement leur raison d'être, elles mettent de côté les aspects de socialisation, de métacognition, de pensée critique et de reconstruction personnelle du sens d'un texte. Des définitions trouvées dans différentes ressources pour décrire le journal de lecture, j'ai retenu celle offerte par Lebrun dans l'article *Littérature de jeunesse et journal dialogué : Les deux font la paire* (1996) et qui résume les éléments que nous voulons explorer par le biais de cette activité :

> ...le journal dialogué, ou journal de réponses personnelles, permet à l'élève de consigner ses réactions à la lecture de textes. Les traces de celles-ci varient en fonction de l'âge [...] mais comportent toujours un échange épistolaire avec l'enseignant fait d'impressions, de questions de demande de conseils, etc. L'enseignant répond à chacun selon un rythme à déterminer.[…]Grâce au journal dialogué, l'enseignant peut noter la progression des réactions des élèves et la création d'une autonomie de lecture. (p. 351)

Lebrun a exploré le journal de lecture dialogué dans le but de faire vivre «une expérience esthétique des textes» (p.348) à des élèves francophones de 3e à 6e année du Québec. La démarche décrite dans son article suit de près la pédagogie transactionnelle attribuée à Rosenblatt (1938)

Des assises théoriques

La démarche de cette étude s'inscrit dans une perspective de socioconstructivisme de Vygotsky (1978). C'est-à-dire qu'elle est basée sur la prémisse que l'apprentissage se construit; il n'est pas simplement transmis d'une personne à une autre. Cette construction s'établit sur les connaissances antérieures de l'élève, qui elles, sont uniques. Par

conséquent, la construction du savoir sera différente d'un élève à l'autre. La compréhension de ce que les élèves lisent sera « reconstruite » grâce à l'intégration de leur bagage personnel langagier, cognitif et affectif et selon le contexte de la tâche. Vygotsky et Freire sont aussi de l'avis que l'aspect de socialisation joue un rôle primordial dans le processus de construction du savoir. Roy (2007) offre une brève explication de la théorie socio-culturelle de Vygotsky :

> «L'un des concepts le plus connus de Vygotsky est la zone de développement proximal. La zone est une métaphore expliquant l'espace dans lequel les formes de médiations sociales se développent. L'apprentissage se construit entre une personne experte et un novice, non seulement entre l'enseignant et l'élève, mais entre deux élèves, l'un étant d'un niveau plus avancé que l'autre. C'est par le dialogue et la collaboration entre apprenants que les connaissances se construisent » (p.26).

L'élément interactif du journal de lecture constitue, dans cette recherche-action, la caractéristique sociale de l'apprentissage puisqu'il propose à l'élève des situations d'échanges authentiques et signifiants, à l'écrit, avec un destinataire cible qui pourra les guider dans cette zone de développement proximal.

L'utilisation d'un journal de lecture dialogué avec des élèves de 4e année du programme d'immersion précoce n'a pas été expérimentée de manière spécifique avec les objectifs mentionnés ci-haut, dans les documents faisant l'objet de la recension des écrits accompagnant cette étude. Il est toutefois pertinent de voir ce qui s'est fait au niveau de la recherche dans ce domaine et de prendre en considération les conclusions auxquelles d'autres auteurs ont pu arriver suite à leur démarche afin de planifier notre propre intervention.

Recension des écrits

Un nombre considérable de travaux ont été publiés depuis le début des années 1980 concernant l'utilisation du journal de lecture en salle de classe. La plupart décrivent des contextes d'enseignement en langue maternelle et très peu intègrent l'aspect de rétroaction régulière de l'enseignant dans leur démarche. En général, les auteurs de ces études examinent l'effet de l'utilisation du journal de lecture sur le rendement en compréhension de lecture des élèves. Très peu d'ouvrages offrent une analyse des changements remarqués au niveau des habiletés des élèves à l'écrit. En ce qui concerne l'impact sur la motivation à la lecture, les résultats obtenus par Lebrun (1996) suite à l'utilisation du journal dialogué avec des élèves de 10-12 ans dont le français est la langue maternelle « démontrent une modeste amélioration des attitudes (face à la lecture) ». L'auteure précise totuefois que « les 10-12 ans sont à un âge où, en l'absence de mesures d'encouragements à la lecture, celle-ci perd vite du terrain au profit d'activités telles que les sorties et l'écoute télévisuelle.» (p.353).

Il est probable que nous pourrions, de nos jours, inclure les jeux vidéos et l'ordinateur comme autres éléments qui détournent l'intérêt des élèves envers la lecture.

La majorité des recherches traitant de l'utilisation d'un journal de lecture que j'ai trouvées visent une population étudiante de niveau secondaire, collégial ou universitaire. Certains ouvrages ont cependant retenu mon attention par leur contenu pratique et les liens qui peuvent être faits avec ce projet de recherche-action. Ils sont présentés ici autour de thèmes qui serviront de balises pour le projet de recherche-action que nous proposons de mener.

Dans *Journals in the Classroom: Writing to Learn,* Anson and Beach (1995) présentent des éléments de l'utilisation du journal en salle de classe qui sont, à mon avis, fondamentaux si l'on veut que cette expérience offre des résultats positifs.

Type d'interaction dans un journal dialogué

Anson et Beach proposent trois façons d'utiliser le journal de manière interactive en salle de classe. On peut jumeler les élèves ou leur demander de choisir un partenaire. Les deux élèves se répondront et alimenteront « la conversation » dans leur journal respectif. Une autre possibilité d'interaction est de permettre une réaction des autres étudiants, un peu sous forme de forum, dans le journal des élèves. La troisième façon est le dialogue exclusif, à l'écrit, entre l'élève et l'enseignant.

Dans notre projet de recherche–action, nous avons décidé de nous limiter à un dialogue enseignant-élève malgré l'imposante tâche de lire et de répondre à chaque élève participant de façon régulière. Notre raison pour ce choix est que nous voulions offrir aux élèves un modèle de contenu, de forme et de syntaxe en français qui leur permettrait de progresser avec le domaine de l'écrit. Bien que nous réalisions la valeur affective et sociale d'une intéraction entre les élèves à l'écrit, nous ne sommes pas convaincues que les élèves de 4e année des programmes d'immersion sont suffisamment avancés dans l'apprentissage de leur langue seconde pour servir de modèle de langue écrite à leurs pairs.

La rétroaction de l'enseignant

Un autre élément soulevé à plusieurs reprises dans l'ouvrage de Anson et Beach (1995) est celui de l'importance et du type de rétroaction ou « feedback » de l'enseignant lors de la révision du journal. Selon les auteurs, certains élèves peuvent être appréhensifs à l'idée d'écrire leurs réactions dans un journal qui sera lu par leur enseignant. Ils peuvent craindre les commentaires négatifs de l'enseignant ou les corrections nombreuses auxquelles ils ont peut-être été assujettis, auparavant, dans leurs productions écrites. Les auteurs suggèrent d'offrir des commentaires positifs et de se concentrer sur le message afin d'encourager l'élève à écrire davantage. Ceci amènera une attitude plus positive envers l'activité de rédiger dans son journal. On fait aussi état de résultats de recherches (de la Luz Reyes, 1991) indiquant que les réponses sont plus élaborées dans les journaux dialogués que dans les journaux où l'élève ne reçoit pas de rétroaction. La recherche de Johnson & Hoover (1989) relève aussi une préférence envers le journal dialogué chez les élèves avec difficultés d'apprentissage ou avec des problèmes d'anxiété au cours de l'étude. Ces derniers démontrent une confiance en soi accrue lorsqu'ils vivent un processus de lecture dialogué.

L'ouvrage de Parsons (2001) inclut des exemples de rubriques et d'outils qui permettent une auto-évaluation des élèves en ce qui a trait au contenu de leurs journaux.

Dans la même veine de pensée, les travaux de Davies (2007) sur l'évaluation formative et la rétroaction nous guideront dans notre façon de répondre aux élèves afin que nos commentaires leur permettent de prendre conscience des éléments qu'ils maîtrisent et de ceux qui sont en voie de développement dans leur progrès en tant que lecteur et écrivain.

Les avantages de l'utilisation d'un journal de lecture

Un autre ouvrage qui contribue considérablement à la compréhension de l'activité du journal de lecture est celui de Parsons (2001) *Response Journal Revisited: Maximizing learning through reading, writing, viewing, discussing and thinking*.

Dans ce livre, l'auteur fait un retour sur la valeur et les objectifs du journal de lecture et nous fait redécouvrir les avantages de cette activité, quelque peu délaissée, selon lui, parce qu'on n'a pas expliqué aux enseignants le « pourquoi » et le « comment » de cette stratégie d'apprentissage.

Préciser sa pensée

Selon Parsons, « pour tous les apprenants, l'appréciation objective du contenu intellectuel d'une expérience d'apprentissage commence avec un examen de la réaction affective d'un individu (….) Grâce à l'activité du journal, les apprenants sont constamment en train de vérifier leur compréhension de la réalité en clarifiant, découvrant, évaluant, résolvant, réfléchissant et en précisant ce qu'ils pensent et comment ils réagissent à une expérience » (traduction libre, p. 11). C'est donc dire que le journal de lecture est un outil qui amènent les élèves à clarifier leur pensée en la transposant à l'écrit.

Le processus de métacognition

Il est intéressant de noter que Parsons applique l'utilisation du journal à plusieurs situations d'apprentissage et non seulement à la lecture. De plus, il conçoit le journal comme une stratégie efficace pour amener les apprenants à développer le processus de métacognition.

Les apprenants commencent à reconnaître, selon lui, leur propre mode de pensée et deviennent conscients de la façon et, éventuellement, des raisons pour lesquelles ils intègrent les expériences de la façon dont ils le font.

L'élaboration des réactions à l'écrit

Dans le chapitre 12 de l'ouvrage *Dialogue Journal Communication*, Staton (1988) aborde la question à savoir si l'utilisation du journal a amené les élèves de 6e année participants à la recherche à élaborer leurs réponses écrites dans leur journal. Elle conclut que les élèves écrivaient avec compétence et élaboraient sur les sujets traités lorsqu'ils ressentaient le besoin de le faire. Elle précise que l'échange élève-enseignant a permis à l'élaboration des commentaires des journaux de se faire de manière naturelle plutôt que par des directives « d'écrire plus » ou d' « ajouter beaucoup de détails » (p.311) .

La préparation à l'utilisation d'un journal de lecture

L'importance d'une préparation attentive lors de l'introduction de cette activité est soulevée à plusieurs reprises dans les ouvrages consultés. Anson & Beach (1995) suggèrent de modeler le genre de réactions que l'on peut avoir lors de la lecture d'un texte à l'aide d'un « think–aloud » où l'enseignante partage oralement ses réactions avec ses élèves à mesure qu'elle lit un texte.

Parsons (1995) de son côté, propose d'offrir des amorces sous la forme de déclencheurs pour aider les élèves à formuler leur réponse à la lecture.

Il est clair que ces étapes de préparation sont d'autant plus importantes dans un contexte

de langue seconde où l'on doit s'assurer que les élèves comprennent non seulement le but des stratégies qu'on leur présente, mais qu'ils soient aussi suffisamment outillés au niveau langagier pour leur permettre cette liberté d'expression à l'écrit. Cet aspect de préparation soignée constitue un élément essentiel de notre projet. Le succès des élèves à utiliser le journal de lecture dialogué pourrait très bien dépendre de la qualité de la préparation qui aura été faite au préalable.

Un exemple de l'utilisation du journal de lecture dialogué en immersion

Dans son projet de synthèse intitulé *L'influence d'un programme d'un club de lecteurs sur l'appréciation de la lecture en français*, Alison McDonald (2005), une enseignante de Calgary, décrit les résultats d'une recherche menée auprès d'élèves de 6e année d'une école d'immersion avec lesquels elle a utilisé le journal de lecture dialogué. Suite à l'analyse des données recueillies dans les journaux de lecture des élèves, Mme McDonald conclut que les élèves ont aimé écrire avec un but précis: celui de communiquer. Elle remarque aussi une plus grande motivation à lire en français. Cependant, il n'est pas certain que le facteur de motivation à lire en français ait été uniquement influencé par le journal de lecture. En effet, le projet de recherche de Mme McDonald intégrait aussi un club des lecteurs où les élèves se retrouvaient régulièrement devant un chocolat chaud pour discuter de leurs lectures. Mme McDonald précise aussi qu'elle croit (suite aux analyse des réponses des élèves aux entrevues pré et post recherche) que « le fait de tout simplement beaucoup parler de la lecture et de la mettre en vedette a plus conscientisé les élèves [à l'importance de la lecture en français]» (p.30).

Même si les objectifs sélectionnés par Mme McDonald diffèrent des nôtres en ce qui concerne l'utilisation du journal de lecture dialogué, le fait que le journal ait été utilisé avec succès au deuxième cycle en immersion française nous porte à croire que l'activité sera réalisable en 4e année avec quelques adaptations et du soutien au niveau du vocabulaire à utiliser.

Les questions auxquelles nous souhaitons répondre suite à l'analyse des documents sont les suivantes :

- Est-ce que l'utilisation d'un journal de lecture dialogué en français est une activité valable et réalisable pour les élèves de 4e année du programme d'immersion ?
- Le journal de lecture dialogué permet-il aux élèves de 4e année d'un programme d'immersion d'améliorer leurs habiletés d'écriture ?
- Le journal de lecture dialogué contribue-t-il à accroître la motivation des élèves à lire en français ?

Étant donné que cette étude est une recherche-action, notre but n'est pas de généraliser les résultats ni d'en faire une analyse quantitative détaillée. Notre but est d'explorer une pratique pédagogique qui ne nous est pas très familière et de déterminer, suite à nos réflexions et à l'analyse des données, si elle répond aux besoins de notre population scolaire d'immersion française au deuxième cycle.

Présentation du projet de recherche-action aux participants

Pour bien préparer les élèves à réagir à leurs lectures, nous avons fait, pendant le mois de janvier, une étude du roman *Zamboni* de François Gravel. Ce groupe d'élèves avait manifesté à plusieurs reprises leur intérêt vif pour le hockey ce qui a guidé le choix du roman. Les élèves ont formé des groupes de cinq élèves pour l'activité des cercles de



lecture telle que proposée par Daniels (2004). Cette activité leur a permis de se familiariser avec les différents rôles qu'ils peuvent adopter lors d'une étude de roman (astre littéraire, illustrateur, directeur de la discussion, agent du vocabulaire, émetteur de liens) et de partager oralement au sein d'un petit groupe leurs réactions à la lecture. C'était aussi une excellente occasion d'introduire l'utilisation des feuillets adhésifs Notocollants (*Post-It*) pour identifier les passages d'un livre pour référence future.
Nous avions, au cours de l'étude du roman, développé un code pour représenter chaque type de réactions. Nous avons décidé, l'enseignante et moi, de réutiliser ce code pour permettre aux élèves de noter leurs réactions lors de la lecture du livre ou du magazine de leur choix pendant leur période de lecture personnelle. Les élèves ont choisi d'ajouter le symbole du « maillet » qui représente l'évaluation du livre (juge) et de la « main » pour le symbole représentant le choix du livre.
Un élève de la classe nous a suggéré d'utiliser un code d'étoiles pour évaluer si un livre était ennuyant, bon ou très bon comme les cotes utilisées pour les critiques de films. (Voir Symboles: Appendice III). Nous avons donc fourni aux élèves des autocollants étoiles qu'ils placeront dans leur journal lors de l'évaluation du ou des livre(s) qu'ils auront lus.

Les élèves ont aussi tenu à jour un journal personnel depuis le mois de novembre.
Ils ont donc déjà acquis l'habitude d'écrire régulièrement dans un mode personnel. Étant donné que leur enseignante avait demandé que le journal personnel soit écrit en écriture cursive, il était logique et naturel de continuer avec le journal de lecture de la même façon. Le journal personnel n'avait cependant pas la caractéristique du feedback régulier

de leur enseignante bien qu'elle y ajoutait à l'occasion, suite à la lecture de l'entrée de l'élève, un commentaire ou une réaction.

Le projet du journal de lecture dialogué a été introduit auprès du groupe à la fin du mois de janvier, soit immédiatement après la conclusion de l'activité des cercles de lecture. Nous avons remis aux élèves un journal avec feuilles lignées (fig. 1) incluant un feuillet aide-mémoire insérer à la première page contenant neuf types de réactions possibles à inclure dans leur journal de lecture. (Voir Appendice II.)

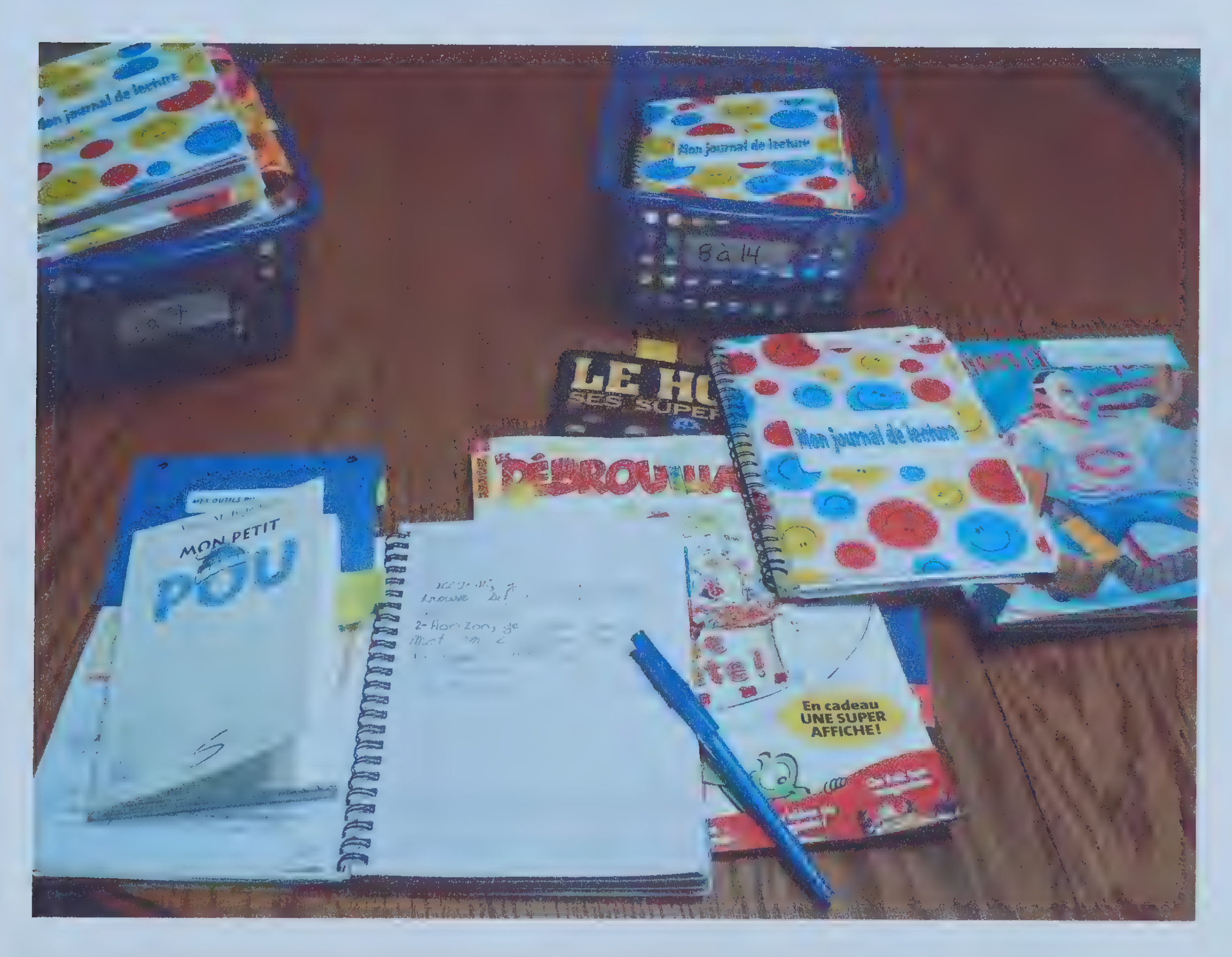


fig.1

J'ai présenté par la suite aux élèves mon propre journal de lecture et mes exemples de réactions au dernier livre de J.K. Rowling (2007) *Harry Potter and The Deathly Hallows* (illustrations, choix du livre, réactions à la lecture, question)

Lors de la remise de leur journal, il est devenu évident que, pour certains élèves, c'était un cadeau précieux. Une élève s'est exclamée, « on est spécial ! »
Tous les élèves de la classe (21) ont reçu le journal de lecture dialogué et ont participé à cette activité de mettre par écrit leurs réactions à la lecture. Ils ont tous reçu une rétroaction quotidienne de ma part, à l'écrit, dans leur journal. De ce nombre, dix-huit élèves (ainsi que leurs parents) ont accepté que leurs données soient utilisées dans le rapport de recherche.
Pour ce projet, nous avons utilisé les livres en français de la bibliothèque de la classe composée en grande partie de livres illustrés, de bandes dessinées telles que Scooby-Doo et Garfield, de séries de livre telles que la série J'aime lire et de romans-jeunesse. Nous avons ajouté à cet inventaire des magazines Les Débrouillards et les Explorateurs et des livres d'information traitant de sujets variés. Il nous semblait important d'exposer les élèves à autant de sortes de livres et d'auteurs que possible.

Nos attentes envers les élèves

Il était primordial que l'enseignante et moi établissions, au préalable, nos attentes envers les élèves durant ce projet. Après plusieurs discussions et réflexions et en tenant compte de la gestion de classe et des exigences du programme de français ainsi que de la

structure du projet de recherche, nous avons décidé que les éléments suivants devraient être respectés :

- ❒ Les entrées du journal seront en écriture cursive.
- ❒ La date, le titre du livre et l'auteur et le numéro de la page à laquelle les élèves font référence seront inclus au début de chaque entrée de journal.
- ❒ Les élèves commenceront la première entrée qui suivra le choix d'un nouveau livre avec la raison justifiant leur sélection et une prédiction sur le contenu du livre.
- ❒ Les élèves débuteront le projet avec un texte de fiction
- ❒ Après chaque livre lu, les élèves feront une évaluation et /ou une recommandation du livre lu.
- ❒ Le livre, magazine ou BD que l'élève lit sera inclus avec son journal de lecture et remis dans les paniers de collection à chaque jour.
- ❒ Les élèves utiliseront le feuillet aide-mémoire (Voir Appendice II) pour la sélection des types de réactions à la lecture et l'accès au vocabulaire pertinent pour ce projet.
- ❒ Les élèves offriront au moins un exemple de chaque type de réaction dans leur journal de lecture avant la fin du projet.
- ❒ Le projet aura lieu entièrement en salle de classe durant la première période du matin.
- ❒ Les élèves utiliseront uniquement les livres français de la salle de classe (bibliothèque de classe) pour ce projet.
- ❒ Le journal de lecture demeurera dans la salle de classe pendant la durée du projet.

Les questions des élèves suite à la présentation du projet étaient de l'ordre d'organisation et de format. Voici des exemples de questions des élèves :

Est-ce qu'on doit attendre d'avoir lu tout le livre avant d'écrire dans le journal ?
Est-ce qu'on peut choisir des livres en anglais ?
Est-ce que les fautes comptent ?
Combien de lignes doit-on écrire ?

Ces questions reflètent possiblement un conditionnement de nos élèves à des activités de lecture très structurées laissant sans doute peu de place à la variété et à la libre expression.

Déroulement du projet du journal de lecture dialogué

Le projet a été présenté aux élèves le 31 janvier et les élèves ont commencé à écrire dans leur journal de lecture le 4 février. Leur période commençait avec la lecture personnelle et silencieuse en français en utilisant les *Post-It* de leur *trousse de lecture* lorsqu'ils remarquaient une réaction ou une question qu'ils voulaient noter. Ensuite, ils écrivaient leur réaction dans leur journal de lecture en utilisant le symbole pour représenter le type de réaction choisie. L'activité prenait environ de 30 à 40 minutes, chaque matin.

Une fois l'activité complétée, les responsables de la journée m'apportaient les paniers contenant leurs journaux de lecture ainsi que les livres lus.

La rédaction quotidienne de mes commentaires (environ une demi-page par élève) dans les 21 journaux de lecture prenait en moyenne entre 1h30 et 2 heures. (Cette exigence au niveau du temps sera discuté plus loin dans la section de l'analyse des données).

Le jour suivant, les élèves lisaient les commentaires et la rétroaction que je leur avais écrits et répondaient à mes questions avant de continuer la lecture de leur livre.

Je suis retournée dans la classe à quelques reprises pour clarifier certaines confusions et pour répondre aux questions des élèves mais pour la majorité du projet, je n'étais pas dans la classe lorsque les élèves lisaient ou écrivaient dans leur journal. Cette distance physique a, je crois, permis aux élèves de percevoir cette interaction à l'écrit de façon authentique comme dans une correspondance avec une personne éloignée.

La nature de la rétroaction

En analysant mes propres commentaires à la fin de ce projet, j'ai remarqué une ambivalence dans la perception de mon rôle pendant la durée de l'utilisation du journal de lecture dialogué.

J'étais consciente de l'importance de demeurer positive et d'éviter de corriger les erreurs des élèves de façon directe dans leur journal pour ne pas les brimer dans leur expression, d'utiliser un vocabulaire assez simple et une écriture cursive qui leur servirait de modèle. Les ouvrages et présentations d'Anne Davies (2007) m'avaient aussi convaincue de la futilité d'utiliser des commentaires généraux du genre « *beau travail!* » ou « *très bien!* » Malgré ces précautions, je me rends à l'évidence que le feedback offert aux élèves peut être réparti, en fait, en trois rôles distincts:

Un dialogue

Dans certaines entrées, on retrouvait vraiment un dialogue entre l'élève et moi. Dans ces commentaires, on ne détecte pas de fonction évaluative ou même un rôle de guide. Le sujet se résume à nos réactions à la lecture. Mes commentaires ressemblent à ce qu'un pair pourrait écrire dans le journal d'un autre élève. Dans ces commentaires, on voit ressortir l'élément d'authenticité. L'élève et moi avons chacun notre voix.

ex : élève M :

J'aime quand Crapounette sort Zaza de la cage et Zaza est très venimeux.

Ma réponse :

Elle est très brave, cette Crapounette ! Elle me rappelle ce monsieur australien qui attrapait des serpents et des crocodiles dans une émission de télévision. Est-ce que tu sais de qui je parle ? J'ai oublié son nom.

élève M : *Oui. Son nom est Steve Erwin.*

Un modèle de langue

Dans d'autres entrées, on retrouve un effort de reprendre le commentaire de l'élève

un peu comme lors d'exercices d'écoute active, dans le but de modeler la syntaxe correcte ou la bonne orthographe de certains mots. Dans ces exemples, l'élément d'authenticité du dialogue est moins évident.

ex :
élève R: « *J'ai choisi ce livre parce que ça regarde drôle ».*

Ma réponse : «*C'est vrai que ce livre semble drôle. L'illustration n'a pas l'air drôle, mais le titre nous donne un indice qu'Edgar va peut-être faire des choses étranges ou bizarres.* »

Une rétroaction pédagogique directe

Ce troisième type de feedback est plutôt de nature évaluative ou dans le but d'amener l'élève à clarifier le contenu, à justifier ses réactions par des exemples ou à améliorer l'organisation visuelle de son travail.

ex:
«jeudi, 21 février
Lorsque tu fais une évaluation de ton livre, j'aimerais que tu dises pourquoi tu as aimé ton livre. Y a-t-il une raison pour laquelle tu as choisi de recommander ton livre à M. ? »

En prenant du recul, il me semble apparent que c'est le feedback qui prenait la forme d'un dialogue authentique entre l'élève et moi qui rendait la lecture des commentaires et la rédaction des réactions dans le journal plus motivante pour les élèves.

D'ailleurs, le feedback offert avec l'intention d'améliorer la forme des messages (syntaxe, grammaire, orthographe) n'a pas donné de résultats significatifs.

Je reviendrai à cet aspect plus en détails dans la section de l'analyse des résultats.

Réactions à la lecture

Les types de réactions sélectionnées pour ce projet sont un amalgame de réactions basées sur les résultats d'apprentissage spécifique (RAS) du programme d'immersion française de 4e année de l'Alberta (Voir Appendice V) ainsi que sur les descriptions du journal de lecture ou *Reading Response Journal* selon les ressources citées dans la bibliographie. (voir feuillet-référence, annexe II pour une description détaillée des réactions.)

Dans la section qui suit, les types de réactions à la lecture seront abordés séparément en offrant des exemples textuels tirés des journaux des élèves participants (transcription en italiques.)

1-Choix du livre

Au début du projet, l'enseignante de classe titulaire et moi, avons revu avec les élèves les indices qui nous aident à déterminer si un livre est trop difficile pour nous.

- ❒ Grosseur des caractères,
- ❒ Connaissances et intérêt envers le sujet,
- ❒ Quantité d'illustrations,
- ❒ Le truc des cinq doigts (lorsqu'il y a plus de 5 mots nouveaux dans une page d'environ 100 mots, le livre est probablement trop difficile pour la lecture indépendante)

Nous avons aussi discuté des éléments qui nous amènent à choisir un livre plutôt qu'un autre :

- ❒ Sur la page couverture: auteur, titre, série, illustrations, collection
- ❒ À l'intérieur du livre: grosseur des caractères, illustrations, longueur des phrases
- ❒ Sur la quatrième de couverture: Résumé ou extrait du texte pour inciter à la lecture. Informations concernant l'auteur ou la série

L'enseignante titulaire a remarqué un changement chez ses élèves pendant la durée de ce projet. Au début de l'année scolaire, lors de la période de lecture personnelle, plusieurs

des élèves de son groupe avaient l'habitude de choisir un livre un peu au hasard, de s'asseoir pendant quelques minutes, de tourner distraitement les pages du livre et de le remettre dans la bibliothèque de la classe pour en choisir un autre et répéter la même procédure. Pendant le projet de lecture dialogué, cette habitude a été remplacée par une sélection de livre plus réfléchie et des élèves engagés en grande majorité dans la lecture du livre ou magazine choisi pour toute la durée de la période de lecture personnelle.
Les élèves avaient le droit d'abandonner la lecture d'un livre mais ils devaient expliquer la raison dans leur journal avant de choisir un autre livre.
Une élève avec rendement académique généralement supérieur à son niveau en français n'a pas su cacher sa surprise lorsqu'elle a eu « la permission » de lire une BD (bande dessinée) pour cette activité.

À mesure que le projet avançait, les élèves avaient des raisons un peu plus pertinentes pour justifier le choix de leur livre comme les exemples des commentaires le démontrent. Il est intéressant aussi de remarquer que certains des choix des élèves ont été motivés par une recommandation d'un autre élève de la classe au cours de ce projet.

Quelques élèves ont changé de livre après avoir réalisé, suite à mes commentaires et explications dans leur journal, que le livre qu'ils avaient choisi était trop difficile pour eux. Cela fait partie des habiletés des lecteurs de faire une sélection judicieuse et de se rendre compte d'un bris de compréhension lors d'une lecture. Il était important que nous laissions aux élèves la liberté de décider eux-mêmes de la justesse de leur choix pour leur permettre de mettre cette habileté en pratique.

Élève: K
Lundi, 3 mars
Titre du livre : Les gnomes n'aiment pas les jeux vidéos
Auteure: Debbie Dadey et Marcia Thorton Jones

« J'ai choisi ce livre parce que le dernier livre (Les trolls n'aiment pas...) ma interesté alors je pense que ce livre va m'intéresté. »

Élève : J
Mardi, 5 février
Titre : L'Ile des glaces
Auteur : Alain Bergeron
« Ca sait mon premier fois que jai lu ce livre. Jai choisi ce livre parce que sait un île de glaces. Je n'ais pas entendu d'un île de glaces (...) Moi ausi je ne sait pas la série « Les petits pirates. »

Élève : Q
Lundi, 4 février
Titre : La voleuse de Noel (J'aime Lire)
Auteure : Anne-Laure Bondoux

« Jai choisi ce livre parce que cest drôle. »

Élève : M
Jeudi, 28 février
Titre : Un monstre dans les céréales
Auteure : Marie-Francine Hébert

« J'ai choise se live parce-que D. a recomender à moi »

Élève : N
Lundi, 4 février
Titre : Matilda
Auteur : Roald Dahl

« J'ai choisi ce livre parce que j'ai lu en englais deux fois, j'adore et je pense que Roald Dahl est un bon auteur. Et c'est un plus dificile roman. »

Élève :H
Lundi, 4 février
Titre : Le démon du mardi
Auteure : Danielle Simard

« J'ai choisi ce livre par-ce-que...j'ai déjà lu le début et c'étais bon mais je ne veux pas le lire. »

Ma réponse :
Pourquoi ne veux-tu pas lire ce livre si tu as trouvé que le début était bon ? Tu as le droit de changer de livre si tu veux, mais j'aimerais savoir pourquoi celui-ci ne t'intéresse plus. Je suis juste un peu curieuse. ☺

(H) *« J'ai pas le goute de lire un livre drôle le jour que j'ai le choisi. Mais cétais ma sorte de livre. Même si je ne veux pas le lire à ce jour là. »*

Élève: F
Vendredi, 29 février
Titre : Méchants voisins marins (série : Bob l'éponge)
Auteure : Annie Auerbach

« jai choisi ce livre parce que jaim les livre de Bob l'éponge et jaim le page couverture. ca regarde drôle! »

Élève : S
Lundi, 4 février
Titre : Où sont mes parents?
Auteur : Alain M. Bergeron

« J'ai choisi ce livre parce que je pence que ca l'air d'un livre d'aventure ! »

Élève : S
Mercredi, 5 mars
Titre : Alex, le petit joueur de hockey.
Auteur : Gilles Tibo

*« Aujourd'hui j'ai choisi un nouveau livre c'est Alex , le petit joueur de hockey.
J'ai lu enarrière est ça dit il peut jouer dans la ruelle dans la baignoire ou avec des boites de céréales et il compte plus que cent but par jour. Mais pour devenir meilleur au monde il lui manque un petit quelque chose.
Je me demande qu'est-ce que il manque. »*

Élève : B
Mardi, 4 mars
Titre : Le champion du lundi
Auteure : Danielle Simard

J'ai chosi ce livre parce-que R. a dit a moi c'est un bon livre.

Élève : P
Lundi, 4 février
Titre : Les aventures du capitaine Bobette
Auteur : Dav Pilkey

« J'ai choisi ce live parce que captaine Bobette est très drolê. »

Élève : V
Vendredi, 29 février
Titre : Maquillage à gogo
Auteur : Robert Munsch

« Jai choisi cet livre parsque je sais Robert Munsch est un bon auteur. »

La réaction *choix du livre* n'a pas été évaluée spécifiquement dans l'échelle de performance. Notre mesure est plutôt axée ici sur l'analyse qualitative des commentaires des élèves et les observations en classe par l'enseignante titulaire durant l'activité du journal de lecture dialogué

2- Prédictions

Sous le thème des prédictions, nous avons aussi inclus les questions que les élèves se posaient sur le contenu de leur livre en cours de lecture. Pour certains élèves, cette habileté de prédire à partir du titre, des illustrations ou d'une partie du livre est bien développée et ne présentait pas de difficultés. Pour d'autres, cette habitude de questionner le texte ou l'auteur ou d'imaginer ce qui pourrait arriver n'est pas acquise. Certains élèves proposaient des prédictions plutôt simples basées sur le titre; d'autres offraient des prédictions plus élaborées.

Sur l'échelle de performance, 8 élèves des 18 participants ont démontré un progrès significatif dans l'élaboration et la pertinence des questions et des prédictions dans leur journal de lecture.

Comme nous avions fait les *Cercles de lecture* avant ce projet, plusieurs élèves ont confondu ce rôle avec celui du directeur de la discussion et me posaient, dans leur journal, des questions de compréhension, souvent factuelles au sujet de leur livre. Il a fallu expliquer de nouveau au groupe ce que nous entendions par « questions et prédictions » dans ce travail.

Élève : T
Lundi, 11 février
Titre : Le Père Noel qui ne croyait plus aux enfants (J'aime Lire)
Auteure : Maryse Dubuc

« Ma prédiction pour cette livre est que père noel il done pas les cadeaux à les enfents a noel. »

Élève : S
Lundi, 4 février
Titre : Où sont mes parents?
Auteur : Alain M. Bergeron

« Je prédis que sa famille est au magasin est quand c'est noël il y a des père noël au magasin peut-être il va visité le père noël et perd ses parents. »

Élève : V
Mardi, 5 février
Titre : J'ai vendu ma soeur
Auteure : Danielle Simard

« Ma prédiction est que une fille ou un garçon vas vendu son soeur. Parfois, je ver vendu ma soeur. Est je pense que E. Ver vendu moi aussi. »

3- Liens avec ses expériences personnelles

Cette réaction à la lecture est, à mon avis, la plus importante du journal de lecture car elle demande à l'élève de connecter ce qu'il lit avec ce qu'il connait ou ce qu'il a vécu. Le rôle d'émetteur de liens des cercles de lecture (Daniels) a contribué à la compréhension de ce type de réponse par les élèves. Cette habileté de lecture est importante mais il y a

peu d'activités académiques traditionnelles qui permettent aux élèves de prendre conscience et de partager les liens qu'ils font entre ce qu'ils lisent et leur connaissance de soi et du monde.

Selon la personnalité des élèves, leur niveau de compréhension de lecture, le livre auquel ils réagissaient, nous avons reçu des réponses variées dont voici quelques exemples :

Élève : K
Mercredi, 5 mars
Titre du livre : Les gnomes n'aiment pas les jeux vidéos
Auteures : Debbie Dadey et Marcia Thorton Jones
p. 13
« Ça me fait pensé a quand je ne peux pas dormire et il a dit : « Je n'ai pas très bien dormi non plus... » *mais j'aime dormire.*

Élève : J
Mardi, 12 février
Titre : Maîtresse en détresse
Auteure : Danielle Simard
p. 29
« Beacoup de person parle quelleque foi quan Mme M. ensaine. »

Élève : M
Mardi, 4 mars
Titre : Un monstre dans les céréales
Auteure : Marie-Francine Hébert
p. 26 (passage)

« J'ai fait un lien. Un jour j'ai fait un desin et la fumée sorti de les oreille. Et dans ce livre la petite fille a de la fumée qui sort des oreilles. »

Élève : N
Mardi, 4 mars
Titre : Matilda
Auteur : Roald Dahl
p.135 paragraphe 1

« Je souvien quand on a fait du karaté à l'école. J'ai parlé et le professeur a crié a tout la classe de ne parler pas et ne rire pas. Parce que Mlle Candy (personnage du livre) a dit :« Ne la défiez pas. N'essayez pas d'être drôles. » *Parce que elle parle de Mlle Legourdin »*

Élève : <u>H</u>
Mardi, 26 février
Titre : Junie B. Jones: Fouineuse-ratoureuse
Auteure : Barbra Park (texte français :
p.11

«Le lien est Junie, elle est just comme mes amies, et même moi. Elle parle beaucoup, même çi ce n'est pas le temp. (On essay notre mieux) »

Élève : <u>F</u>
Mercredi,5 mars
Titre : Méchants voisins marins (série : Bob l'éponge)
Auteure : Annie Auerbach
p.35
« Carlo le calmar adorait se représenter lui meme sous forme de peinture, sculpture... »

« J'adore fait du peinture et du sculpture aussi. »

Élève : <u>S</u>
Vendredi, 29 février
Titre : Le gardien masqué
Auteur : Mike Leonetti
p.13

Quand le grand-père dit « il l'a reçue au beau milieu du visage ».

« A mon pratique de hockey j'ai frapé mon gardien dans le visage mes il portait un masque. »

Élève : <u>I</u>
Mardi, 12 février
Titre : Mineurs et vaccinés
Auteur : Alain M. Bergeron
p.17

l'infermire dit « Ne bouge pas ! Ça ne te fera pas mal!

ma réponse :
Comment est-ce que ce passage est relié à ton vécu? Explique-moi le lien que tu as trouvé à la page 17. As-tu des souvenirs d'une infirmière ?
Raconte :
(I) *parce que jai deja recu un vaccinés et linfermieur a dit ca a moi!*
ma réponse:
Et est-ce qu'elle a dit la vérité ? Je pense que les vaccins font mal, un peu.

Élève : <u>C</u>
Vendredi, 22 février
Titre : Le monstre du mercredi
Auteure : Danielle Simard
p.57

« Des foit quand je fait de la camping je joué le cache-cache. »

ma réponse :
Tu joues à cache-cache quand tu fais du camping ? Est-ce que tu joues dans le noir avec une lampe de poche, comme les garçons de ton livre ?
Est-ce que tu trouves que Julien prend des bonnes décisions jusqu'à maintenant ?

Élève : <u>C</u>
« Oui, je fait de cach-cach quand je vais au comping
Non je pas outoulisait un lomp a poch quand je jou le cache-cache.
je ponce que pas (non) . »

Élève : <u>R</u>
Mardi, 19 février
Titre : Edgar le bizarre
Auteur : Gilles Gauthier
p.41

Passage : « Je l'ai suivi apportant mon livre d'Edgar Poe. »
« J'apporte toujours un livre dans la voiture. »

Élève : <u>R</u>
Jeudi, 28 février
Titre : Edgar le bizarre
Auteur : Gilles Gauthier
p.64

passage : « Tu sais qu'il n'est pas question de garder un animal dans la maison. »
« Mon père va jamais laissé de la permission d'avoir les animaux dans notre maison. »

Élève: <u>O</u>
Mardi, 4 mars
Titre : Le bébé sorcier (J'aime Lire)
Auteure : Cara Lockhart Smith
p. 30
«Cest le bébé il et comme moi mais j ai pas sucer mon pouce, mais j ai beaucoup de animeau, et mon ours est le plus gros. »

Élève : V
Jeudi, 21 février
Titre : Mon petit pou
Auteur :Alain M. Bergeron
p.25

« Une fois quand je regarde un video une personne as dit que les poux ne saute pas ».

Sur l'échelle de performance, 6 participants sur 12 ont démontré un progrès significatif dans la pertinence, l'explication et la profondeur des liens émis lors de leur lecture. De plus, les 6 élèves qui n'avaient pas choisi cette réaction pendant la première moitié du projet ont atteint la catégorie 3 (compétent) et 4 (avancé) sur l'échelle de performance à la fin du projet.

4- Réactions

Sous la catégorie réactions à la lecture, nous avons inclus les réactions affectives des élèves au contenu ou aux illustrations de leur livre. Dans la liste des symboles cette réaction était représentée par un visage souriant ou un visage triste. (Voir Appendice III). Ces réactions très authentiques des élèves à ce qu'ils ont lu nous permettent de réaliser leur degré de compréhension écrite dans leur langue seconde. Les exemples suivants démontrent également la variété des réactions ; certaines en surface ou plus textuelles, d'autres à un niveau plus personnel.

Élève : K
Mardi, 12 février
Titre: Les trolls n'aiment pas les montagnes russes
Auteures : Debbie Dadey et Marcia Thorton-Jones
p.1
« J'aime ce passage parce qu'ils peut allé ensemble dans le parc sans parent.
(Paulo, Laurent, Lisa et Mélodie) »

Élève : K
Mardi, 19 février
Titre du livre : Les trolls n'aiment pas les montagnes russes

Auteures : Debbie Dadey et Marcia Thorton Jones
p.4
« je naime pas ce passage parce que ils sont areter dans le tunel du destin avec la persone au rire diabolique. Ils peut rester là ou desendre la gros échel. »

Élève : J
Mercredi, 6 février
Titre : L'Ile des glaces
Auteur :Alain M. Bergeron
« Les mots dans le livre tu peux voir les desin dans ta tête en chapitre 3 »

Élève : G
Mardi, 12 février
Titre : Culotte à air (série: Bob l'éponge)
Auteure : Kitty Richard
☺
« jaime quand le livre dit C'aitai un journée magnifique a Bikini Bottom. Sa me pense de lété dans l'eau »

Élève : B
Jeudi, 7 février
Titre : Un monstre dans les céréales
Auteure : Marie-Francine Hébert
pp.23 et 28

« ☹ *quand le papa le jetée le boîte de céréales. Parce-que elle peux pas trouvé le boîte de céréales.*

« ☺ *Elle a trouvé la boîte de céréales.* »

Élève : O
Mercredi, 6 février
Titre : Charlie le fantôme (J'aime Lire)
Auteure : Agnes Berton
p.11

«☹ *Cest quand charlie a mourire. Et j'aime pas ça j'aime charlie beaucoup j'ai trist.* »
Élève : D
Lundi, 11 février
Titre : La ronde des loups (J'aime Lire)
Auteur : David de Thuin

☺ *« j'aime cette partie par ce que les loups mange et retour dans la fôret. »*

Ma réponse:
Alors, les loups n'ont pas attaqué les enfants ?

« Non, les loups n'ont pas attaqué les enfant. »

Élève : V

☹ *« Je naime pas quand le petit fille que s'appelle Zoé regard dans la chambe de son frère quand il été a l'école.*

Ma réponse :
Je pense que je comprends ta réaction au passage de la p. 9 ou Zoé « fouine » dans la chambre de son frère. Tu ne dois pas aimer quand les personnes regardent ou fouillent dans tes objets personnels sans ta permission, n'est-ce pas?

Réponse de l'élève V :
« Non, je n'aime pas quand les personne regarde ou fouillent dans mes objets personnal ou ma chambre avec pas ma permission. »

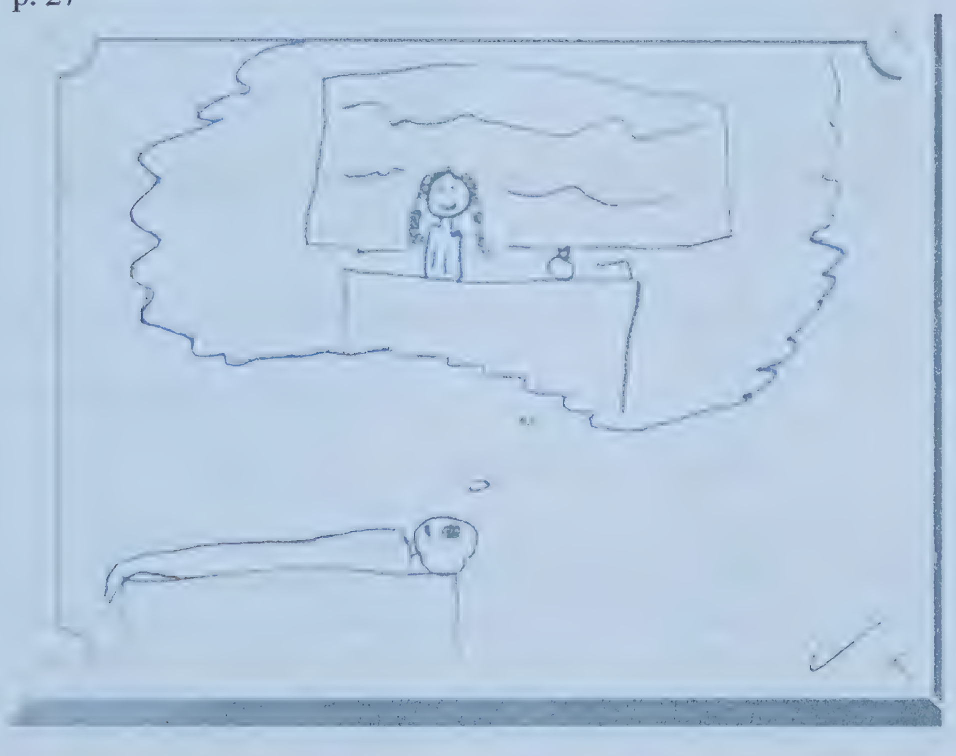
5- Illustration

Cette réaction à la lecture n'est pas une composante dans toutes les descriptions du journal de lecture dialogué. Certaines limitent les réactions à l'expression écrite. Dans un contexte de langue seconde, où la compréhension vient souvent avant l'habileté de s'exprimer efficacement, il s'avérait essentiel de permettre aux élèves de décrire ce qu'ils comprenaient par une représentation visuelle plutôt qu'une description textuelle.
Les élèves avaient des réticences à utiliser ce mode d'expression au début du projet malgré que nous ayons clairement établi qu'il ne s'agissait pas là d'une démonstration de talent artistique. Les illustrations présentées dans leur journal de lecture étaient au départ calquées de leur livre. Les élèves incluaient toujours le livre qu'ils étaient en train de lire avec leur journal ce qui nous permettait de vérifier si l'illustration venait vraiment d'eux. Puis, une élève a créé une illustration de ce qu'elle s'était représentée mentalement lors de sa lecture. Je l'ai félicitée dans mon commentaire et lui ai demandé si elle voulait partager cet exemple avec le reste du groupe. Elle a accepté et, suite à cet exemple, les

élèves ont pris plus de risques pour illustrer eux-mêmes les passages qui faisaient des images dans leur tête.

En voici quelques exemples :

Élève : J
Lundi, 11 février
Titre : Maîtresse en détresse
Auteure : Danielle Simard
p. 27



Passage : « On ne peut pas rêver d'une meilleure prof. queVéro » p.27

Élève : N
Mardi, 19 février
Titre : Matilda
Auteur : Roald Dahl





p.85
« Sais Mlle Legourdin parce que je peux voir elle dans mon tête. »

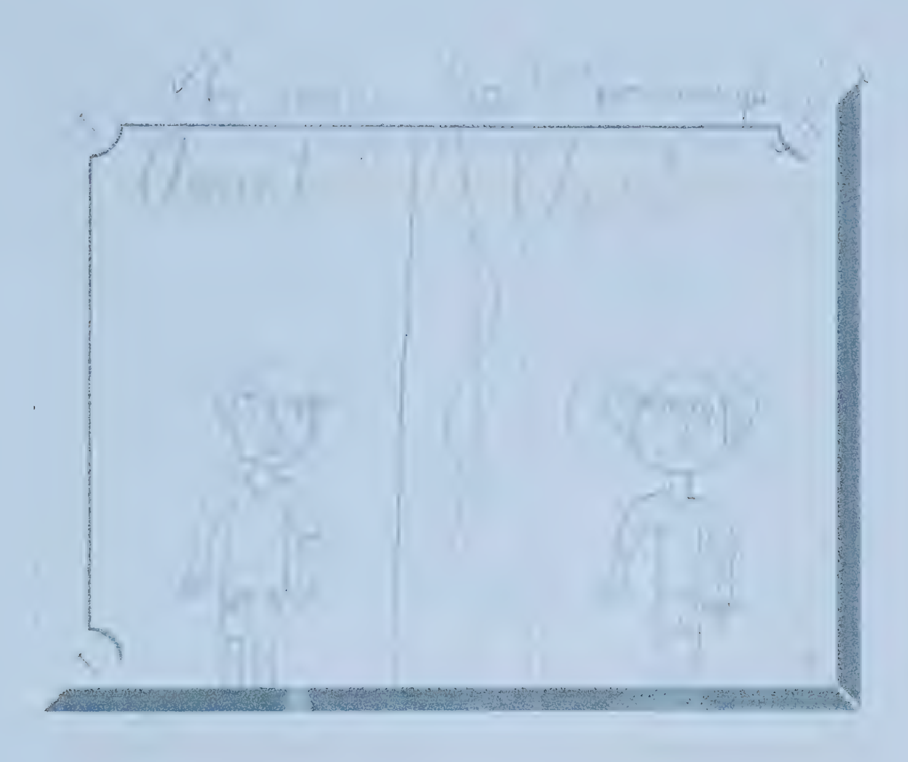
Extrait du livre, p.85 :

Mademoiselle Legourdin

« C'était une espèce de monstre femelle d'aspect redoutable. Elle avait en effet accompli, dans sa jeunesse, des performances en athlétisme et sa musculature était encore impressionnante. Il suffisait de regarder son cou de taureau ses épaules massives, ses bras musculeux, ses poignets noueux, ses jambes puissantes pour l'imaginer capable de tordre des barres de fer ou de déchirer en deux un annuaire téléphonique. Pas la moindre trace de beauté sur son visage qui était loin d'être une source de joie éternelle. Elle avait un menton agressif, une bouche cruelle et de petits yeux arrogants. »

Élève: N
Jeudi, 6 mars
Titre : Matilda
Auteur : Roald Dahl

p.154 par. 2



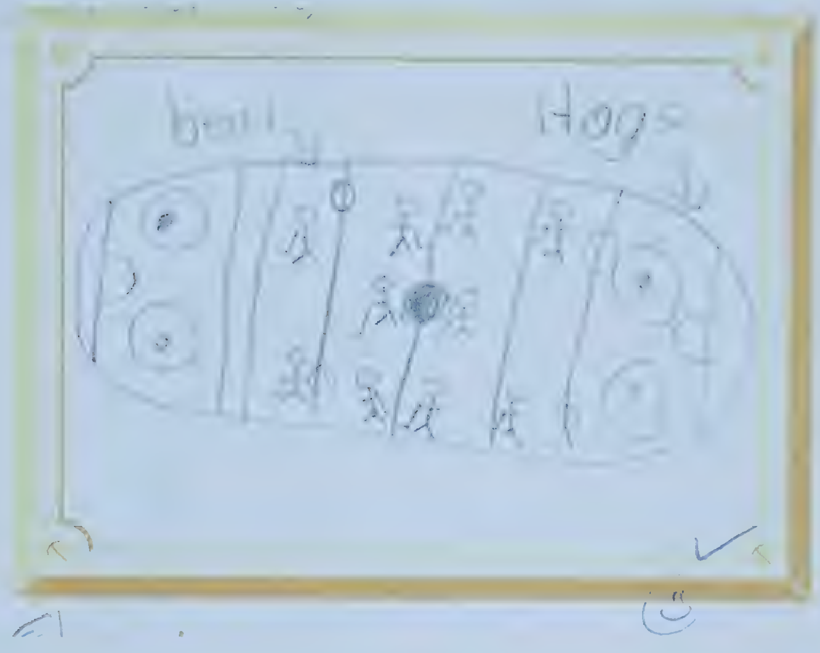
« Je peux voir dans ma tête les oreilles de Eric qui son étirées. »

Élève : P
20 février
Titre du livre : La voleuse de Noel (J'aime lire)
Auteure: Anne-Laure Bondoux
p.25



Passage : *« Moi, je ne veux pas être une voleuse! »*

Élève : C
Jeudi, 6 mars
Titre : Brady, Brady et la fille torpille   auteure : Mary Shaw



p.9
Passage : « Les deux équipes prennent position sur la glace »

Élève : R
Mercredi, 6 février
Titre : Edgar le bizarre
Auteur : Gilles Gauthier



passage : « Son père est une machine à calculer » p.20

Élève : O
Mardi, 5 février
Titre : Charlie le fantôme (J'aime Lire)
Auteure : Agnes Bertron
p.8



« Cest qand Sophie pousse la porte de la librairie, et Charlie a la bague dans sa main gauche. »

Sur l'échelle de performance, 8 des 18 élèves ont démontré un progrès significatif dans leur habileté à représenter dans un dessin détaillé, la compréhension d'un passage du livre lu. Il est à noter aussi que les élèves sont devenus en majorité beaucoup plus à l'aise avec ce mode d'expression, si l'on en juge par la popularité de cette activité dans le tableau de préférences des élèves (tableau 2, p.48)

6- Mots nouveaux

Cette réaction donnait la chance aux élèves d'identifier le vocabulaire nouveau dans leur texte et d'appliquer une stratégie pour se dépanner ou demander de l'aide. On

encourageait les élèves à émettre une prédiction sur ce que le nouveau mot signifie selon le contexte de la phrase ou du passage du livre.

Les élèves devaient essayer de trouver une définition soit en utilisant le contexte, les congénères, les illustrations, les dictionnaires français-anglais ou français ou l'aide de l'enseignante.

L'identification d'une définition pertinente au contexte s'avérait parfois ardu surtout quand les élèves étaient confrontés à des expressions au figuré ou des régionalismes qui ne figurent pas dans le dictionnaire. Cette difficulté est très commune chez les élèves d'immersion, peu importe leur niveau scolaire. En répondant aux questions de vocabulaire des élèves dans leur journal, nous avons eu l'opportunité de clarifier certaines de ces confusions.

Élève : H
Mercredi, 27 février
Titre : Junie B. Jones : Fouineuse-ratoureuse
Auteure : Barbra Park

Elle dit aussi « espèce de gros Jim... » à le garçon qu'elle n'aime pas. Sais-tu que ca veux dire ?
ma réponse :
L'expression « espèce de gros Jim » ne s'explique pas facilement. On dit « espèce de... » pour commencer une insulte à quelqu'un . ex : *espèce* d'idiot ! En anglais, c'est un peu comme si on disait : «You're *such* an idiot ! (élève : Ha Ha ! ☺)

Élève : T
Jeudi, 21 février
Titre : Le Père Noel qui ne croyait plus aux enfants (J'aime Lire)
Auteure : Maryse Dubuc

« Bonjour Mme Edit
Ma symbole est l'agent de vocabulair. Ma premier mot nouvaux c'est « fraîchement »p.27
Fraîchement veux dir : Depuis peu de temps. Un plancher fraîchement lavé... »

Élève : G
Mercredi, 20 février
Titre : Culotte à air (série: Bob l'éponge)
Auteure : Kitty Richard
p.16

« le mots nouveau que je ne ses pas est : méduse. Animal marin transparent et gélatineux muni de tentacules »

Élève : S
Lundi, 4 février
Titre : Où sont mes parents?
Auteur : Alain M. Bergeron
p.15

« Aujour d'hui j'ai trouvé un mot nouveau c'est : convaincre
J'ai regardé dans le dictionnaire et ca dit : amener quelqu'un à reconnaitre, à accepter quelque chose. Mme E. dit en englais ca veut dire « convince »

Ma réponse :
Mme E. a raison. Voici un autre beau « congénère ». Tu ne trouve pas que les deux mots se ressemblent un peu ? « convaincre »/ « convince »

« oui, je trouve que ses deux ressemblent »

Élève : B
Mardi, 12 février
Titre : Crapounette et le bébé Berk (J'aime Lire)
Auteurs : Bertrand Fichou et Anne Wilsdorf
p.7
? Le mot est « australopithèque ». J'ai pas de prédicsons. Le mot est pas dans le dictinarre.
Ma réponse :

« J'ai trouvé le mot « australopithèque » dans mon grand dictionnaire. Le mot est aussi expliqué dans ton livre tout au bas de la page 7, à côté de l'astérisque rouge (*)
C'est un homme préhistorique qui vivait en Afrique australe (sud de l'Afrique) »

7- Évaluation et recommandation

Les élèves ont pris de l'assurance avec cette réaction au cours du projet. Quelques élèves ont clairement indiqué pourquoi ils n'avaient pas aimé un livre Ça m'a fait sourire de

voir qu'un élève avait coupé une des étoiles en deux pour accorder 3 étoiles et demie à son livre. C'est devenu très précis.

Il est intéressant de noter que 24 des 34 recommandations offertes dans les journaux des élèves provenaient des garçons et étaient destinés à des garçons. Cela nous amène à nous demander si les garçons ont vu une fonction sociale à cette activité plus que les filles. Selon Giasson (1995) la promotion par les pairs est un important facteur de motivation pour la lecture. Comme mentionné précédemment sous le thème choix du livre, certains élèves ont basé leur sélection sur la recommandation personnelle d'un ou d'une élève de leur groupe. Preuve que la promotion de livres par les pairs est efficace.

Élève: K
Lundi, 11 février
Titre : Le petit géant
Auteure : Caroline Merola

« Je pense que le livre que j'ai lu c'est amusant à lire mais un petit livre.
Je le donne trois étoales et je le recommend à L. ou à H. (et les persone qui aime les géants) »

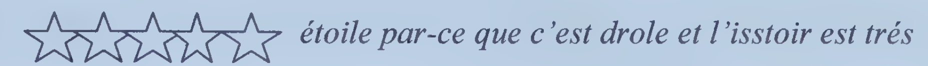
Élève : Q
Jeudi, 6 mars
Titre : Le hockey, ses supervedettes
Auteur : Paul Romanuk (texte français Gilles Terroux)

Évaluation
« C'est un bon livre pour les perssones qui aime hockey.
☆ ☆ ☆ ☆ *J ai trouvé les difficiles mot mais c'était du plesir de lire »*

Élève : M
Vendredi,7 février
Titre : Culotte à air (Série: Bob l'éponge)
Auteure : Kitty Richards

Recommandation :
« Je pense que C. veut lire cette livre parce que elle aime Bob l'éponge aussi. »

Élève : M
Jeudi, 6 mars
Titre : Un monstre dans les céréales
Auteure : Marie-Francine Hébert
Recommandation

« Se livre est  *étoile par-ce que c'est drole et l'isstoir est trés beau. Je recommend se livre à J. »*

Élève : S
Jeudi, 21 février
Titre : Où sont mes parents?
Auteur : Alain M. Bergeron
Évaluation et recommandation

« Je recomande ce livre à A. Parce que il va le comprendre et il aime les livre d'aventure!
Je donne ce livre ☆☆☆
(3 étoiles et demie)

Élève : I
Mardi, 26 février
Titre : Il était trois fois
Auteures :Elvire et Marie-A murail
recommandation
« Jaime ce livre parce que Mamie est correct. (a la fin de l'histoire)
Je reccomande ce livre à les person qui a perdu leur grand-mère. »

Élève : R
Lundi, 3 mars
Titre : Edgar le bizarre
Auteur : Gilles Gauthier
Évaluation et recommandation
« Je ne recommande pas ce livre au quartième années. » (une demie étoile)
« Je n'aime pas ce livre parce que je l'ai pas compris »

Sur l'échelle de performance, 5 participants sur 12 ont démontré un progrès significatif dans la justification et l'explication de l'évaluation et leur recommandation

De plus,, les 5 élèves qui n'avaient pas choisi cette réaction pendant la première moitié

du projet ont atteint la catégorie 3 (compétent) ou 4 (avancé) sur l'échelle de performance à la fin du projet.

Analyse des données

L'analyse des données de notre projet consiste en la comparaison des commentaires du journal de lecture de chaque élève participant au début et à la fin de la période couverte par ce projet.

Nous avons aussi présenté aux participants un sondage au début et à la fin du projet de recherche pour déterminer leur attitude et degré de motivation envers la lecture (Voir Appendice I).

Pour déterminer le progrès des élèves face à la compréhension de lecture et leurs compétences à utiliser le journal de lecture dialogué, nous avons élaboré une échelle de performance incluant les diverses réactions regroupées en 5 catégories et décrivant les critères de réussite allant d'un niveau débutant (1) à avancé (4).

Cette échelle de performance a servi d'évaluation formative à mi-chemin du projet et d'évaluation sommative à la fin du projet (Voir Appendice IV).

Finalement, une grille d'analyse de l'écrit a été développée dans le but de déterminer l'impact de l'utilisation du journal de lecture sur les habiletés des élèves à s'exprimer à l'écrit, en français. Cette grille a été utilisée pour évaluer le domaine de l'écrit dans les entrées des élèves au début et à la fin du projet (Voir Appendice VI).

La communication des résultats est incluse, ci-dessous, dans les réponses aux questions initiales que nous nous sommes posées concernant l'impact du journal dialogué au deuxième cycle du programme d'immersion française.

Question 1

- Est-ce que l'utilisation d'un journal de lecture dialogué en français est une activité valable et réalisable pour les élèves de 4e année du programme d'immersion ?

Oui. Le journal de lecture dialogué est une activité valable et réalisable avec des élèves de 4e année du programme d'immersion.

D'abord, il suffit de jeter un coup d'oeil à la liste de résultats d'apprentissages généraux (RAG) et spécifiques (RAS) du programme de 4e année du ministère de l'éducation de l'Alberta dans le domaine de la lecture pour se rendre à l'évidence que le journal de lecture dialogué est une activité pédagogique qui permet de mettre en pratique un grand nombre d'habiletés de lecture qui sont prescrites pour les élèves de ce niveau scolaire(Voir Appendice V).

De plus , les exemples des entrées des élèves inclus dans ce rapport prouvent que leur compétence langagière et leur degré d'engagement dans leur lecture est adéquat en 4e année pour répondre aux exigences d'une activité comme le journal de lecture dialogué dans leur langue seconde.

La comparaison des échelles de performance (Voir Appendice IV) utilisées à mi-chemin et à la toute fin du projet démontrent que les élèves ont bénéficié de cette activité et qu'ils ont progressé dans leur habileté à comprendre et à réagir par écrit à leur lecture en français.

Un autre avantage important que nous avons découvert au fur et à mesure que nous avancions avec ce projet est que le journal de lecture dialogué est une activité idéale pour différentier l'enseignement dans la salle de classe. En effet, puisque les élèves choisissaient eux-mêmes les livres qu'ils voulaient lire et commenter, les exigences du

travail étaient automatiquement adaptées à leur rendement personnel en lecture. Les entrées de journaux des élèves offraient aussi un éventail de réactions allant de réponses simples et en surface aux réactions plus personnelles et approfondies. Pour cette raison, même les élèves éprouvant plus de difficultés dans le domaine des arts langagiers ont réussi à atteindre les buts visés par cette activité.

Question 2

- Est-ce que le journal de lecture dialogué permet aux élèves de 4[e] année d'améliorer leurs habiletés d'écriture ?

Oui et non.

La comparaison de la grille d'analyse du début et de la fin du projet démontre qu'il y a eu de l'amélioration chez les élèves participants en ce qui a trait à la qualité du contenu des entrées. À mesure que le projet avançait, les élèves devenaient de plus en plus habiles à décrire et à expliquer leurs réactions à ce qu'ils lisaient. Ils démontraient aussi plus de facilité à justifier par écrit leurs opinions. Cependant, au niveau de la structure de phrase et de l'orthographe d'usage et grammaticale, le progrès était minimal.

Une raison que nous pouvons proposer pour expliquer ces résultats est que les élèves étaient concentrés sur le contenu et la formulation de leur pensée durant cette activité et non pas sur la forme de leur production écrite. Il faut rappeler que les élèves avaient été rassurés que les fautes « ne comptaient pas » pour ce travail. Tout au long du projet , ils n'ont reçu aucune rétroaction directe concernant l'orthographe ou la syntaxe sauf un exemple de la forme correcte, à l'occasion, dans les commentaires de l'enseignante. Ce critère dans la procédure de l'activité a été respecté dans le but de ne pas brimer l'élève dans sa liberté d'expression. D'autres parts, aucun temps n'était alloué aux élèves pour la

révision de leurs textes lors des périodes consacrées au journal de lecture. Dans le livre *Power of Reading* (2000), Krashen présente des résultats d'études concernant les avantages de la lecture personnelle régulière. Selon ces recherches, l'un des éléments de la langue qui ne s'améliore pas nécessairement suite à la pratique régulière de lecture est l'habileté à orthographier sans faire d'erreurs. Il semble que notre étude vient en partie confirmer ces données.

L'écriture cursive s'est améliorée pour atteindre la catégorie suivante de la grille d'évaluation pour 4 des 18 élèves et l'utilisation de la ponctuation s'est améliorée de la même façon chez 6 des 18 élèves participants.

En ce qui concerne la syntaxe, il semble que nous ayons simplement une situation communément appelée en immersion *la fossilisation des erreurs*. Le journal de lecture dialogué n'a pas été un outil particulièrement efficace pour contrer à cette difficulté de corriger une syntaxe fautive chez les élèves d'immersion participants à cette recherche. Le feuillet aide-mémoire (Voir Appendice II) n'a pas été utilisé par les élèves autant que nous l'avions espéré pour vérifier l'orthographe d'un mot ou emprunter un début de phrase ou un mot de vocabulaire pour leurs réactions à la lecture. Une collègue a suggéré que nous collions ce feuillet ressource sur une autre feuille plus grande de façon à créer un document qui sortirait du journal une fois déplié et que les élèves pourraient consulter sans avoir à tourner les pages. Cela rendrait, croit-elle, cette ressource plus pratique à utiliser et les élèves éviteraient peut-être certaines erreurs. Ce sera un ajustement à apporter lorsque nous tenterons l'expérience de nouveau.

Question 3

- ❐ Est-ce que le journal de lecture dialogué contribue à l'accroissement de la motivation des élèves à lire en français ?

La réponse à cette question varie quelque peu selon le type de données recueillies. La comparaison des sondages de lecture pré-post projet n'a pas démontré un changement notable du niveau de motivation des élèves pour la lecture personnelle en français.

Pour plusieurs raisons hors de notre contrôle, nous avons dû écourter la durée de notre projet. Il se peut que les élèves auraient eu une différente perception de la lecture en français s'ils avaient eu plus de temps pour explorer d'autres livres et d'autres types de lecture. Les attitudes ne changent peut-être pas en un mois et demi…

À la fin du projet, les élèves avaient lu en moyenne trois livres en français ce qui ne semble pas suffisant pour influencer leur degré d'intérêt pour la lecture.

Les commentaires des élèves recueillis à la fin du projet du journal de lecture étaient toutefois très positifs. Il semble donc que l'activité du journal de lecture était, en elle-même, motivante. Nous partageons plusieurs exemples des commentaires des élèves un peu plus loin.

L'enseignante titulaire a remarqué à plusieurs reprises que ses élèves étaient très intéressés à lire mes commentaires dans leur journal de lecture.

Résultats comparatifs des sondages

Les réponses aux sondages (Voir Appendice I) n'ont pas apporté une contribution importante à la mesure de l'impact de l'activité du journal dialogué sur la motivation à lire en français. La majorité des élèves ont répondu de la même façon aux questions concernant leur intéret envers la lecture en français dans les sondages présentés au début

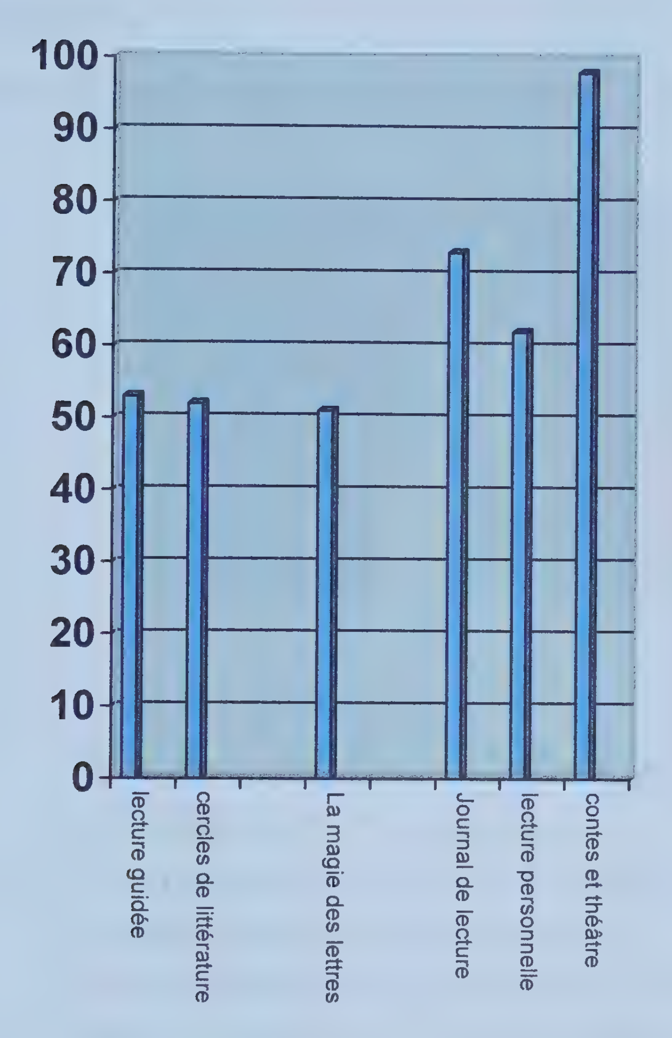
et à la fin du projet. Il était peut-être utopique de s'attendre à des changements significatifs dans l'attitude des élèves face à la lecture dans l'espace de 6 semaines. L'on se doit tout de même de présenter les éléments qui sont ressortis de façon plus prédominante suite à l'analyse de ces instruments.

Dans le sondage pré-projet, la majorité des élèves (2/3) ont affirmé aimer lire en anglais dans leur temps libre. Environ le même nombre d'élèves avouent aimer lire en français, quelquefois.

Les élèves ont aussi démontré de l'intérêt envers la lecture orale faite par l'enseignante. En effet, 12 des 18 participants ont indiqué qu'ils aimeraient que leur enseignante leur lise des livres en français à tous les jours ou deux ou trois fois par semaine.

Le tableau 1 représente les préférences des participants en ce qui a trait aux activités de littératie qui leur ont été proposées cette année.

Préférences des élèves pour les activités de littératie utilisées au cours de l'année scolaire



(sur un total possible de **108** points) Tableau 1

Le journal de lecture dialogué figurait au deuxième rang dans les préférences exprimées par les élèves sur le sondage post projet. Nous avons, bien entendu, tiré avantage de l'enthousiasme des élèves envers l'activité de Contes et Théâtres (Reader's Theatre) qui s'est avéré très populaire auprès de ce groupe également. Il est intéressant de noter que la lecture personnelle avait une place non négligeable (3e rang) dans les préférences des participants.



Tableau indiquant les préférences des élèves envers les activités reliées au journal de lecture dialogué

Préférences des élèves pour les activités reliées au journal de lecture dialogué

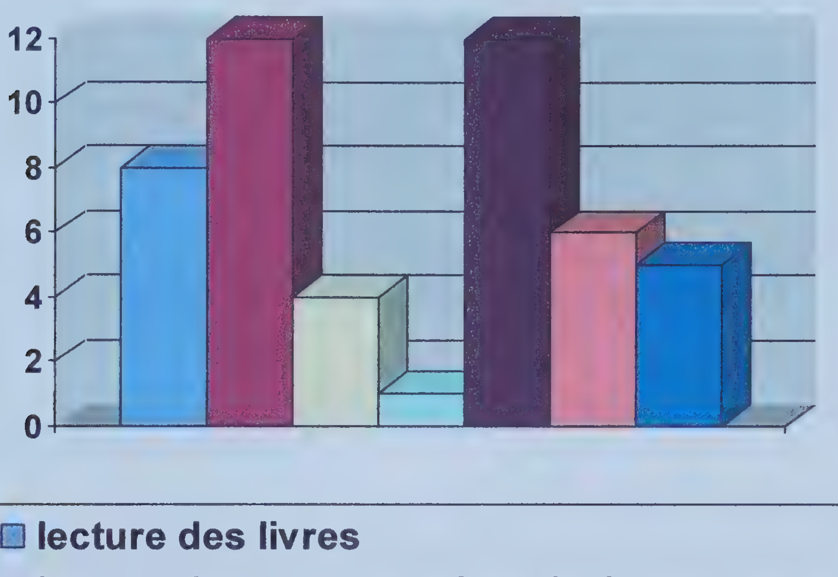


Tableau 2

*Les élèves avaient la permission de sélectionner plus d'une réponse au besoin.
*Les colonnes représentent la fréquence de mention de chaque activité.

Le tableau 2 représente clairement l'enthousiasme et la motivation des élèves pour la lecture des commentaires de l'enseignante dans leur journal. L'illustration d'un passage du livre était aussi bien populaire ce qui est compréhensible lorsqu'on considère que c'est un mode d'expression plus facile à utiliser que de s'exprimer par écrit dans une langue



seconde. La lecture personnelle en français figure, de nouveau ici, au troisième rang sur sept activités.

Vendredi, 7 mars
commentaire final :

Élève : (K)

« J'ai lu trois livre que j'aime maintenent. Je pense que tout ce projet c'est très amusant mais sa passé très vite (Je pens.) J'aime fair sa. »

Élève : (Q)
« J'ai aimé les livres que tu as aporté. Les magasin, livre d'information et tout c'est chose. J'ai apris beaucoup j'ai amiliauré beaucoup de le commence de le projet. »

Élève : (M)
« J'aime se proget par-ce-que c'est beaucoup de fun. Je pense se proget a fait moi de aimé le lecture en français plus. »

Élève : (N)
« Le chose que je ne savais (pas) est maitenent c'est plus facile de lire et je sais comment de choisi des livres. »

Élève : (H)
« Je pense que ce projet était bon et qu'on besoin de refaire. Je veux finir le livre alors je vais le continuer. J'aime le proget par ce que je peux le faire a mon «level » de lecture et je peux faire comment je veux. »

Élève : (F)
« ...écrire dans ce journal etait amusant est je ne peux pas attendre pour quand on fait un autre chose come ca. Cest très, trés trés amusant. »

Élève : (I)
« Jaime ce proget parce que jai jamer fait le et jaime les chose differante. Jai lu 3 livre et ils sont tout differante. Jai aimer les 3 livre beaucoup.(...) Le premier fois j'ai fait C'est un peu difficille mes cest tout correct. »

Élève : (B)
« Je donne ce projet cinq étolil parce-que j'aime lire et maitent j'aime lire plus ».

Élève : (D)
«j'ai pensé que c'etait très amusante. J'amerai faire un autre fois. J'aime beaucoup lire pas vraiment en fracais mais j'aime lire. Je veut faire l'année prochane. »

Les avantages de l'utilisation du journal de lecture dialogué

À partir de nos observations pendant la durée du projet de recherche, l'enseignante titulaire et moi avons dressé une liste des éléments positifs qui étaient ressortis de notre expérience. Chacun de ces points pourrait être examiné et analysé en plus de détails et Pourrait faire l'objet de recherches-action futures. Nous nous limitons ici à faire mention des avantages relevés lors de l'essai du journal de lecture dialogué avec les 18 élèves participant à notre étude.

- ❒ Plusieurs RAS et RAG du programme de français enseignés grâce à cette activité ce projet (Voir liste, Appendice V).
- ❒ Rapport affectif créé à l'écrit entre l'enseignante et les élèves.
- ❒ Amélioration du contenu des entrées du journal
- ❒ Amélioration de la compréhension de lecture.
- ❒ Amélioration du degré d'engagement des élèves dans leur lecture de textes français
- ❒ Amélioration dans l'habileté à choisir un livre adéquat pour son niveau de lecture.
- ❒ Motivation des élèves à lire les commentaires/feedback de l'enseignant(e)
- ❒ Occasion de relever les fautes d'usage les plus fréquentes ou les fautes grammaticales ainsi que les mauvaises structures de phrase pour un enseignement explicite ciblant ces difficultés dans un autre temps.
- ❒ L'utilisation du journal de lecture dialogué a permis une meilleure compréhension des goûts, des besoins et des forces des élèves en ce qui concerne la lecture en français.
- ❒ Projet entièrement réalisé en salle de classe et pendant le temps de français. Cela a permis un meilleur contrôle des variables et facteurs ayant pu influencer les résultats.

- Une excellente activité qui permet la diffférentiation selon les niveaux de lecture des élèves. Tous les élèves de la classe pouvaient connaître du succès avec cette activité.
- L'utilité de placer le livre que les élèves ont choisi de lire avec leur journal de lecture dans le panier lorsqu'ils ont fini d'écrire. Cela nous a permis de retourner au texte pour mieux comprendre les questions et les réactions des élèves.
- Le fait d'offrir aux élèves une variété de possibilités de réponses (réactions) les amène à aborder la tâche avec une attitude positive et motivée.
- Certains élèves plus timides et réservés en classe ont pu s'exprimer librement et de manière personnelle au sujet de leurs lectures par le biais de cette activité.

Éléments à considérer lors de l'utilisation du journal de lecture dialogué

Le facteur temps

Ce projet de recherche-action consistait en une entrée de journal quotidienne de la part des élèves et de l'enseignante pendant environ un mois et demi. Nous tenions à offrir aux élèves une rétroaction journalière et cela s'est traduit en session d'environ 1h30 à 2 heures de rédaction de commentaires à chaque jour. Cette exigence au niveau du temps n'est pas réaliste lorsqu'on connait les demandes placées sur les horaires des enseignants. Nous voulons ici, rassurer les enseignants qui contemplent cette activité qu'il n'est pas nécessaire d'offrir du feedback aux élèves ou même de les faire écrire dans leur journal à chaque jour. Cette activité peut très bien, comme mentionné dans Lebrun (1994) se limiter à une période d'une heure par semaine de lecture suivie des réactions écrites dans le journal. L'enseignante peut alors répondre à ses élèves à l'écrit, une fois par semaine ou répondre à quelques journaux à la fois pour alléger sa tâche.

Durant la durée du projet, les élèves n'avaient pas énormément de temps pour lire mes commentaires, y répondre, lire leur livre et réagir à ce qu'ils ont lu et cela pendant une

période de 45 minutes. L'utilisation de cette stratégie requière une période d'environ une heure, à moins que la lecture personnelle se fasse à un autre temps.

Le nombre de livres lus

Etant donné que nous voulions que ce projet se passe en classe seulement, les élèves n'ont pas eu la chance de faire leur lecture à la maison. En six semaines, les élèves ont lu en moyenne trois livres. L'intention d'exposer les élèves davantage à différentes sortes de lecture en français ne se sera pas concrétisée dû au format de ce projet. En offrant aux élèves la possibilité de lire leur livre à la maison ou en offrant plus de temps pour leur lecture personnelle en classe, ils auront l'occasion de découvrir plus de genres et d'auteurs par le biais de l'activité du journal. Les élèves pourront explorer une plus grande variété de textes si l'activité du journal de lecture est répartie de façon régulière sur toute l'année scolaire.

La rétroaction

Nous croyons qu'il est important de limiter la rétroaction de l'enseignant dans le journal à un dialogue authentique et à des commentaires spécifiques, descriptifs et constructifs indiquant clairement à l'élève comment il peut améliorer le contenu de ses réactions. Les fautes de grammaire, d'orthographe ou de syntaxe ne devraient pas être corrigés dans le journal de l'élève mais elles peuvent être notées par l'enseignant pour une intervention à une période ultérieure.

L'élaboration d'une échelle de performance avec les élèves

Selon les principes directeurs de l'évaluation formative (Davies, 2007) il est beaucoup plus efficace de développer une échelle de performance avec les élèves dès le début du

projet. Pour amener les élèves à s'approprier la tâche de réagir à leurs lectures, il faut inviter les élèves à déterminer ce qui constitue une bonne entrée ou une moins bonne entrée de journal pour les différentes réactions. Lorsque c'est possible, il est préférable de présenter des exemples de réactions pour établir avec les élèves les critères de réussite de cette activité.

L'importance de la préparation à l'activité du journal de lecture dialogué

Nous ne pouvons pas trop insister sur cet aspect de préparation avant d'entreprendre l'activité du journal de lecture dialogué spécialement dans un contexte d'immersion.

Le fait que les élèves participants avaient déjà eu l'expérience d'écrire dans un journal personnel et que l'activité des cercles de lecture leur était familière, a grandement facilité la transition à notre projet. En offrant des exemples de réactions de mon propre journal de lecture, j'ai pu démystifier ce que nous entendions par *réagir à un texte* et offrir un modèle d'entrée de journal authentique et personnelle.

Conclusion

Cette mise à l'essai du journal de lecture dialogué sous la forme d'une recherche-action nous permet d'affirmer que cette pratique pédagogique est définitivement valable et réalisable dans un contexte d'immersion française, du moins à partir de la 4e année de l'élémentaire.

L'une des découvertes importantes qui découlent de cette étude est que nous avons réalisé, en cours de route, à quel point cette activité était toute désignée pour différencier notre enseignement selon les besoins de nos élèves puisqu'ils pouvaient choisir, à leur guise et selon leurs intérêts et leurs habiletés de lecteur, les textes qui leur convenaient.

L'expérience vécue avec les élèves participants nous démontre le potentiel de cet outil dans le développement des habiletés de compréhension et de communication de l'élève à l'écrit, en langue seconde, mais surtout du pouvoir de créer, par le biais de cette activité, un lien affectif et un rapport de confiance entre l'élève et l'enseignante. Cette relation, une fois établie, fournit à l'élève les conditions idéales pour communiquer de façon authentique, pour prendre des risques, interpréter, explorer et réagir à la littérature de jeunesse dans une approche esthétique sans s'inquiéter de ne pas avoir « la bonne réponse.»

Références

ANSON, C. et BEACH, R. (1995). *Journals in the Classroom: Writing to Learn.* Christopher-Gordon Publishers, Norwood, MA.

ANSON, C.(1989). *Writing and Response: Theory, Practice and Research*, NCTE, Illinois, USA

CIMON, M.; BUTEAU, A. (1983). *Le journal de lecture*, PPMF Laval, Ed. Ville-Marie, Québec, Canada.

DANIELS, H.(2005). *Les cercles de lecture*. Montréal: Chenelière Éducation

DAVIES, A. (2007). *Making Classroom Assessment Work*, USA: Connections Publishing.

FERRIS, D. (2003). *Response to Student Writing: Implications for Second Language Students,* NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

FREIRE, P. et MACEDO, D. (1987). Literacy: Reading the Word and the World, *Critical studies in education series,* Connecticut: Bergin & Garvey Publishing,

GIASSON J. (1995). *La lecture : de la théorie à la pratique.* Montréal: Gaëtan Morin.

KOOY, M. & WELLS, J. (1996). *Reading Response Logs*. Ontario: Pembroke Publishers.

KRASHEN, S. (2000). *The Power of Reading: Insights from the Research*, Portsmouth, NH: Heinemann.

LAVOIE, L.; MARQUIS, D.; LAURIN, P. (2005). *La Recherche-Action: Théorie et Pratique*, Québec, Canada: PUL,

LEBRUN, M. (1996). Littérature de jeunesse et journal dialogué : Les deux font la paire, dans P.M. Beaude, A. Petit Jean & J.M. Privat (eds), *La scolarisation de la littérature de jeunesse*, , 347-359 .

LEBRUN, M. (1994). Le journal dialogué : pour faire aimer la lecture. *Québec Français,* 94, 34-36

MCDONALD, A. (2004). L'influence d'un programme d'un club de lecteurs sur l'appréciation de la lecture française. Projet de synthèse. Campus Saint-Jean. University of Alberta, Edmonton, Canada.

PARSONS, L. (2001). *Response Journals Revisited.* Ontario, Canada: Pembroke Publishers.

ROLLING, J.K. (2007). *Harry Potter and the Deathly Hallows,* Vancouver, Canada: Raincoast Books

ROSENBLATT, L. M. (1968). *Literature as Exploration,* New York: Noble and Noble

ROUTMAN, R. (2000). *Conversations*. Portsmouth, NH: Heineman,

ROUTMAN, R. (2007). *Enseigner la lecture: revenir à l'essentiel*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.

ROY, S. (2007). .Apprendre une langue seconde: Les théories socio-culturelles et la sociolinguistique du changement. *Education Canada.* CBCA Education, 47,1.

STATON, J. & al. (1988). *Dialogue Journal Communication: classroom, linguistic, social and cognitive views.* New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Liste des ouvrages de littérature jeunesse utilisés pour le projet de recherche

Auerbach, Annie (2007) *Méchants voisins marins*, coll. Bob l'éponge, Montréal :Presses Aventure

Bergeron, A. M. (2005) *Les pirates de l'Ile des glaces,* coll. Maboul, Montréal :Boréal

Bergeron, A. M. (2003) *Mon petit pou,* St-Lambert, Québec : Soulières

Bergeron, A. M. (2002) *Mineurs et vaccinés,* St-Lambert, Québec : Soulières

Bergeron, A. M. (1999). *Où sont mes parents?*, St-Laurent, Québec : Pierre Tisseyre

Dadey, Debbie et Thorton Jones, Marcia (2002). *Les gnomes n'aiment pas les jeux **vidéos*** Markham, Ontario : Scholastic

Dadey, Debbie et Thorton-Jones, Marcia (2001). *Les trolls n'aiment pas les montagnes russes,* Markham, Ontario : Scholastic

Dahl Roald (1997) *Matilda,* Paris : Gallimard Jeunesse

Delaunois, Angèle (1997). *La chèvre de Monsieur Potvin,* St-Lambert, Québec : Soulières

Davis, Jim (2007). *Garfield,* Paris : Dargaud

Gauthier, Gilles (2001). *Edgar, le bizarre,* Montréal : La Courte Échelle

Gauthier, Gilles (1991). *Marcus la puce à l'école,* Montréal : La Courte Échelle

Gesley, James (2004). *Scooby Doo et l'homme des neiges* Paris : Pocket jeunesse

Gravel, François (1990). *Zamboni*, Montréal : Boréal

Hébert, Marie-Francine (2001). *Un monstre dans les céréales,* Montréal : La Courte Échelle

Leonetti, Mike (2005). *Le gardien masqué*, Markham, Ontario : Scholastic

Merola, Caroline (1997) *Le petit géant*, Montréal : Boréal

Munsch, Robert (2006). *Maquillage à gogo,* Markham, Ontario:Scholastic

Park, Barbra (2006). *Junie B. Jones :Fouineuse-ratoureuse,* Markham, Ontario :Scholastic

Pilkey, Dav (1999). *Les aventures du capitaine Bobette.* Markham, Ontario:Scholastic

Richard, Kitty (2004). *Culotte à air,* coll: Bob l'éponge. Montréal: Presse Aventure

Romanuk, Paul, (2002). *Le hockey, ses supervedettes*. Markham, Ontario : Scholastic

Shaw, Mary (2002). *Brady, Brady et la fille torpille*. Markham, Ontario : Scholastic

Simard, Danielle (2005). *Maîtresse en détresse*. St-Lambert, Québec : Soulières

Simard, Danielle (2002). *J'ai vendu ma sœur*. St-Lambert, Québec : Soulières

Simard, Danielle, (2001). *Le monstre du mercredi*. St-Lambert, Québec : Soulières

Simard, Danielle, (2000). *Le démon du mardi*. St-Lambert, Québec : Soulières

Simard, Danielle, (1998). *Le champion du lundi*. St-Lambert, Québec : Soulières

Tibo, Gilles (1999). *Alex, le petit joueur de hockey*. St-Lambert, Québec : Dominique et compagnie

Tibo, Gilles (1999). *Alex, le numéro 2*,. St-Lambert, Québec : Dominique et compagnie

Magazines Jeunesse :

Bondoux, Anne-Laure (2004). *La voleuse de Noël*. coll : J'aime Lire, Montréal : Bayard Presse

Dubuc, Maryse (2003). *Le Père Noël qui ne croyait plus aux enfants*. coll: J'aime Lire Montreal : Bayard Presse

Lockhart Smith, Cara (2004). *Le bébé sorcier*.coll : J'aime Lire, Montréal : Bayard Presse

Berton, Agnes (2003). *Charlie, le fantôme.,* coll : J'aime Lire, Montréal : Bayard Presse

De Thuin, David (2004). *La ronde des loups.*.coll :J'aime Lire, Montréal : Bayard Presse

Fichou, Bertrand et Wilsdorf, Anne (2007). *Crapounette et le Bébéberk.* coll :J'aime Lire Montréal : Bayard Presse

Murail, Elvire et Marie-A (2004). *Il était trois fois*. coll : J'aime Lire, Montréal : Bayard Presse

Les Explorateurs, Montréal : Bayard Presse

Les Débrouillards, Montréal : Bayard Presse

APPENDICES

I- Sondages (Avant et après le projet de lecture)

II- Feuillet aide-mémoire (9 choix de réactions à la lecture)

III- Symboles des réactions

IV- Échelle de performance

V- Liste des RAG et RAS du programme de française immersion de 4 e année

VI- Grille d'analyse de l'écrit

VII- Lettre de permission aux parents et élèves

VIII- Lettre de consentement pour publication

Sondage avant le projet de lecture en français

La lecture en français

Nom : ____________________ date : __________________

Directive :
Lis les énoncés suivants et coche la réponse qui est la plus près de ton opinion personnelle. Coche seulement une réponse par question.

1. Lire un livre en français est une activité que j'aime faire

- ❒ jamais
- ❒ pas très souvent
- ❒ quelquefois
- ❒ souvent

2. Je parle à mes amis à propos de livres que j'ai lus en français.

- ❒ je ne fais jamais ça
- ❒ je fais rarement ça
- ❒ je fais ça parfois
- ❒ je fais ça souvent

3. Quand je lis un livre en français, je comprends...

- ❒ presque tout ce que je lis
- ❒ une bonne partie de ce que je lis
- ❒ peu de ce que je lis
- ❒ presque rien de ce que je lis

4. Je lis des livres en français surtout pour...

❒ **le plaisir de lire**
❒ **trouver des informations**
❒ **mon travail scolaire**
❒ **parce que je suis obligé(e)**

5. J'aimerais que notre enseignante nous lise des livres en français...

❒ **chaque jour**
❒ **deux ou trois fois par semaine**
❒ **de temps en temps**
❒ **jamais**

6. Lorsque quelqu'un me donne un livre en français en cadeau je me sens...

❒ **très content(e)**
❒ **un peu content (e)**
❒ **un peu déçu (e)**
❒ **très déçu(e)**

7. Lire en français est...

❒ **très facile pour moi**
❒ **plutôt facile pour moi**
❒ **un peu difficile pour moi**
❒ **très difficile pour moi**

8. Savoir bien lire en français est...

❐ pas très important
❐ un peu important
❐ important
❐ très important

9. Quand je serai un(e) adulte, je vais faire de la lecture en français dans mes temps libres.

❐ sûrement pas
❐ peut-être
❐ probablement
❐ définitivement

10. Je choisis des livres en français à la bibliothèque de la ville.

❐ jamais
❐ rarement
❐ parfois
❐ souvent

11. Les livres que je préfère lire en français sont :

❐ des romans jeunesse (ex : La courte échelle)
❐ des bandes dessinées (ex : Astérix, Tintin, Garfield, Archie)
❐ des magazines (ex: Les Explorateurs, Les Débrouillards)
❐ des livres d'information (ex: les volcans, les jeux olympiques)
❐ aucun de ces choix
❐ autre réponse : ______________________________

12. Voici trois titres de livres en français que j'ai lus cette année:

____

____

____

13. Voici trois auteurs de livres en français que je connais :

____

____

____

14. Voici le meilleur livre que j'ai lu en français jusqu'à maintenant:

____

15. Lire un livre en anglais est une activité que j'aime faire

- ❒ **jamais**
- ❒ **pas très souvent**
- ❒ **quelquefois**
- ❒ **souvent**

Sondage après le projet de lecture

La lecture en français

Nom : ____________________ date : ____________________

Directives :
Lis les questions suivantes et coche la réponse qui est la plus près de ton opinion personnelle.

1. Tu lis des livres en français surtout pour...

❐ le plaisir de lire
❐ trouver des informations
❐ ton travail scolaire
❐ parce que tu n'as pas le choix

2. Quand tu lis un livre en français, tu comprends...

❐ presque tout ce que tu lis
❐ une bonne partie de ce que tu lis
❐ pas beaucoup de ce que tu lis
❐ presque rien de ce que tu lis

3. Aimes-tu faire de la lecture en français ?

❐ un peu
❐ beaucoup
❐ pas du tout

4. Parles-tu à tes amis à propos de livres que tu as lus en français ?

❐ jamais

- ❐ rarement
- ❐ parfois
- ❐ souvent

5. Tu aimerais que ton enseignante te lise des livres en français...

- ❐ à chaque jour
- ❐ deux ou trois fois par semaine
- ❐ de temps en temps
- ❐ jamais

6. Lorsque tu lis des livres en français, tu es capable de te représenter ce que tu lis dans ta tête ?

- ❐ souvent
- ❐ parfois
- ❐ rarement
- ❐ jamais

7. Lorsque quelqu'un te donne un livre en français en cadeau tu te sens...

- ❐ très content(e)
- ❐ un peu content(e)
- ❐ un peu déçu(e)
- ❐ très déçu(e)

8. Que regardes-tu quand tu choisis un livre en français ?

____

____

9. Que fais-tu lorsque tu trouves un mot que tu ne connais pas dans un texte que tu lis en français ?

10. Pour toi, savoir bien lire en français est

- ❐ pas important
- ❐ un peu important
- ❐ important
- ❐ très important

11. Lorsque tu as du temps libre, tu lis...

- ❐ en français
- ❐ en anglais
- ❐ tu ne lis pas

12. Les livres que tu préfères lire en français sont :

- ❐ des romans jeunesse (ex : La courte échelle,)
- ❐ des bandes dessinées (ex : Astérix, Tintin, Garfield, Archie..)
- ❐ des magazines (ex: Les Explorateurs, Les Débrouillards, Les *J'aime lire*)
- ❐ des livres d'information (ex: au sujet des volcans, des jeux olympiques...)
- ❐ autre réponse : ______________________________

13. Nomme trois titres de livres en français que tu as lus cette année

1.________________________ 2. ________________________

3. ________________________

14. Peux-tu nommer des auteurs de livres français ?

auteur(e) :________________________

auteur(e): ________________________

auteur(e) : ________________________

15. Quel est le meilleur livre que tu as lu en français jusqu'à maintenant:

____

16. Voici une liste d'activités de lecture que tu as faites en classe cette année.

Dans le carré qui précède l'activité , écris les numéros 1 à 6
(1 pour l'activité que tu as aimée le plus, 2 pour la suivante jusqu'à 6 pour celle que tu as le moins aimée)

❒ La lecture guidée (lecture en petits groupes avec les parents bénévoles ou ton enseignante)

❒ Les cercles de lecture (étude du roman Zamboni)

❒ La magie des lettres (Making words with letters)

❒ Contes et Théatre (Reader's Theatre)

❒ Le journal de lecture dialogué (réactions à la lecture)

❒ La lecture personnelle en français

17. Parmi les activités listées à la question #15, quelle d'activité t'a aidé le plus à améliorer ta lecture en français ?

____

18. Quelle était ta partie préférée du projet de journal de lecture dialogué ? (Tu peux choisir jusqu'à trois réponses)

❒ La lecture individuelle des livres en français

❒ La lecture des commentaires de Mme Edith

❒ Expliquer pourquoi tu as choisi un livre

❒ Faire des prédictions et poser des questions

❒ L'illustration d'un passage du livre

❒ Les réactions aux parties du livre

❒ L'évaluation du livre et la recommandation

19. As-tu découvert quelque chose au sujet de la lecture en français pendant le projet du journal de lecture dialogué ? Explique.

____

____

____

____

Ce que je peux écrire dans mon journal de lecture :

- ☐ **Je peux expliquer pourquoi j'ai choisi ce livre.**

exemples: **La raison pour laquelle...**
J'ai choisi ... parce que...

- ☐ **Je peux faire des prédictions sur ce qui va arriver.**

exemples: **Je me demande si...**
Je pense que...
Maintenant, je crois que...

- ☐ **Je peux dire ce que je connais déjà au sujet du livre ou ce que j'ai appris. (livres d'information)**

exemples: **Je sais que...**
J'ai déjà lu à propos de ...
J'ai appris que...
Je ne savais pas que...

- ☐ **Je peux parler de mes réactions à ce que j'ai lu.**

exemples: **Je trouve que...**
Ce livre est.../ Ce passage est...,
(drôle, intéressant, triste, amusant, ennuyant)

- ☐ **Je peux dire ce à quoi un passage me fait penser.**
(liens avec ma vie, avec d'autres livres, avec mes connaissances du monde)

exemples: **Ça me fait penser à...**
Ça me rappelle...
Moi aussi, je...

- ☐ **Je peux me poser des questions :**
-sur les mots nouveaux
-sur les passages qui ne sont pas clairs

exemples: **Je ne sais pas pourquoi...**
Je ne comprends pas le mot... , l'expression...
Je me demande...

- ☐ **Je peux faire un dessin qui représente un passage du livre. (visualisation)**

exemples: **Ce dessin représente...**
J'ai imaginé ...

- ☐ **Je peux évaluer le livre que j'ai lu.**

exemples: **Je trouve que...**
Je pense que...
J'ai aimé...

- ☐ **Je peux recommander le livre à quelqu'un.**

exemples: **Selon moi,...**
À mon avis,...
Je recommande ce livre à ceux qui / celles qui...

Autres mots utiles :

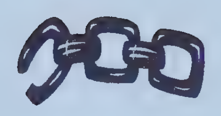
le titre	l'auteur(e)	le début	le milieu	la fin
la conclusion	un roman	une revue	le personnage	le lieu
une description	le problème	la solution	une illustration	
un chapitre	un passage	l'histoire	les informations	
le vocabulaire	facile	difficile	une définition	



Choix du livre



Évaluation et recommandation



Liens



Réactions à la lecture



Questions et prédictions



Mots nouveaux



Illustration d'un passage



Appendice IV

Échelle de performance pour le journal de lecture

nom de l'élève : ________________

date : ________________

Catégorie	niveau débutant	niveau apprenti	niveau compétent	niveau avancé
Prédictions et questions	La question ne mène pas à une réflexion. La prédiction est vague et /ou l'élève ne comprend pas ce qui est demandé	Les questions sont factuelles. Les prédictions sont simples mais démontrent une compréhension de ce qui est demandé.	Les questions amènent l'élève à réfléchir. Les prédictions sont basées sur le titre ou les illustrations et/ou guident l'attention du lecteur sur la suite du texte.	Les questions sont profondes et elles invitent à la réflexion. Les prédictions sont élaborées et démontrent une attention aux illustrations, aux titres des chapitres ou au texte lui-même.
Liens	Le lien est donné mais il n'y a pas d'explication ou l'élève n'a pas fait de lien/ l'élève ne comprend pas ce qu'est un lien.	Le lien est donné mais il est plutôt général et l'explication est succincte.	Le lien exprimé démontre que l'élève comprend et peut connecter le texte lu à ses experiences personnelles. Le lien est expliqué.	Le lien est clairement exprimé et démontre une bonne compréhension du matériel lu. Le lien est spécifique et prouve que l'élève a bien réfléchi.
Réactions à la lecture	La réaction démontre peu d'engagement envers le texte. La réaction n'est pas justifiée ou non pertinente.	La réaction est superficielle mais elle est expliquée ou justifiée jusqu'à un certain point.	La réaction est soutenue par des exemples tirés du texte. L'explication est claire et détaillée.	La réaction décrite est pertinente et est soutenue de détails et d'exemples du texte.
Illustrations	L'illustration est calquée ou copiée du livre.	L'illustration est créée pas l'élève. Il n'y a pas de référence au passage du livre.	L'illustration est créée par l'élève. Le passage du livre est inclus. Il y a peu de détails dans le dessin. L'illustration démontre une compréhension du passage.	L'illustration est créée par l'élève. Elle contient plusieurs détails qui démontrent que l'élève a compris le passage illustré. Le passage du livre est inclus.
Evaluation et recommandation	L'évaluation est simple, du genre: « j'ai aimé ce livre.» Aucune justification n'est offerte. Aucune recommandation n'est incluse.	L'évaluation est claire mais peu détaillée. L'élève recommande (ou non) le livre à un public général.	L'évaluation reflète l'impression de l'élève et elle est justifiée. La recommandation vise un public spécifique.	L'évaluation est détaillée et bien justifiée. La recommandation vise un public spécifique.
Mots de vocabulaire	Un mot est relevé du texte. Il n'y a pas d'essai pour le définir.	Un ou deux mots sont relevés. Le numéro de la page est inclus. L'élève offre une traduction du mot en anglais. Aucune définition offerte en français.	Deux mots sont relevés du texte. L'élève offre une définition en français qui tient compte du contexte. Le numéro de la page est inclus.	Deux mots ou plus sont relevés. L'élève offre une possibilité de définition selon le contexte. La définition choisie est pertinente.

Utilisation efficace et pertinente des Notocollants (*Post-It* notes) ❒

Liste des RAG et RAS du programme de français immersion de 4 e année

Résultats d'apprentissages généraux (RAG) et spécifiques (RAS) tirés du programme de français immersion de 4e année de l'Alberta qui sont exploités dans l'activité du journal de lecture dialogué.

COMPRÉHENSION ÉCRITE
La lecture

CÉ1. L'élève sera capable de comprendre des textes écrits et de décoder des messages visuels dans des produits médiatiques pour répondre à un besoin d'information.

Pour répondre à un besoin d'information à l'écrit, l'élève devra

- **dégager le sujet et les aspects traités dans un texte de quelques paragraphes, accompagné d'illustrations**
- **établir des liens entre les éléments du texte et son expérience personnelle**
- **dégager l'information recherchée dans un texte de quelques paragraphes**
- **réagir à l'information en établissant des liens entre celle-ci et ses connaissances antérieures**
- **réagir au texte en faisant part de ses goûts et de ses opinions**

CÉ2. L'élève sera capable de comprendre des textes écrits et de décoder des messages visuels dans des produits médiatiques pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique.

Pour répondre à des besoins d'imaginaire, de divertissement et d'esthétique, l'élève devra :

- **trouver dans le texte les indices qui fournissent des renseignements sur la situation initiale et l'élément déclencheur**
- **réagir au texte en faisant part de ses opinions**
- **dégager les actions et les caractéristiques des personnages**

- **réagir au texte en faisant part de ses opinions, de ses sentiments et de ses interrogations au sujet des actions et des caractéristiques des personnages**

- **établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions**

- **établir des liens entre ses expériences personnelles et certains éléments de l'histoire tels les personnages, leurs actions et le cadre**

CÉ3. L'élève sera capable de comprendre des textes écrits, des messages visuels dans des produits médiatiques pour développer une attitude positive envers la langue française et les cultures francophones.

Pour démontrer son *ATTITUDE POSITIVE* envers la langue française et les cultures francophones, l'élève devra :

- **apprécier des textes de littérature enfantine d'expression française en situation de lecture personnelle**

- **apprécier la presse enfantine d'expression française en situation de lecture personnelle**

- **apprécier de courts romans d'expression française en situation de lecture personnelle**

CÉ4. L'élève sera capable de planifier sa lecture, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

Pour *PLANIFIER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :

- **se préparer à la période de lecture silencieuse personnelle en classe**
  - choisir son livre pour la durée de la période de lecture,
  - choisir un endroit confortable pour lire,
    adopter une attitude qui favorisera le respect des autres lecteurs;

- **faire appel à ses connaissances sur le sujet pour anticiper les mots clés**
  - se remémorer ses connaissances sur le sujet,
  - rendre disponible les mots qui sont particuliers à ce sujet et qu'il prévoit retrouver dans le texte;

- **préciser son intention de lecture**
  - cerner le contexte de lecture, ce qui l'amène à lire le texte,
  - se remémorer ce qu'il connaît du sujet,
  - donner le pourquoi de cette lecture;

- **faire des prédictions sur le contenu du texte à partir de la présentation du texte, des sous-titres, des graphiques et des caractères typographiques, pour orienter sa lecture**

- **utiliser divers indices tels que présentation du texte, sujet et niveau de difficulté du vocabulaire pour identifier une ressource correspondant à ses habiletés et à son intention de communication**

- **formuler ses attentes par rapport au texte**

- **utiliser divers moyens pour choisir son texte, tels que la consultation de la table des matières, l'index, le titre des chapitres et les pages de couverture**

CÉ5. L'élève sera capable de gérer sa lecture, en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :

- **utiliser divers indices pour reconnaître ou identifier des mots**
- **faire appel à ses connaissances antérieures tout au long de la lecture**
- **pour soutenir sa compréhension**
- **faire des prédictions tout au long de sa lecture pour soutenir sa**
- **compréhension**
- **se donner des images mentales pour soutenir sa compréhension**
- **examiner la possibilité de passer outre à certaines difficultés de lecture sans toutefois perdre le fil conducteur utilisé divers moyens tels que le questionnement sur ce qui vient d'être lu, la relecture d'un passage, les congénères pour reconstruire le sens d'un texte**
- **reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens pour corriger la situation**
  - reconnaître que ce qu'il lit n'est pas clair,
  - identifier la source du problème :
    au niveau du mot : mot nouveau ou mot présenté dans un contexte nouveau,
    au niveau d'une idée : incapacité à comprendre, compréhension vague ou conflit avec les connaissances antérieures,
    entre les phrases : conflit avec la compréhension d'une autre phrase ou incapacité à trouver la relation entre les phrases,
  - identifier une solution et l'appliquer;

PRODUCTION ÉCRITE

L'écriture

PÉ1. L'élève sera capable de rédiger des textes pour transmettre de l'information selon son intention de communication.

Pour *COMMUNIQUER* son information, l'élève devra :

• rédiger plusieurs phrases pour, par exemple, exprimer ses goûts et ses préférences, pour décrire un environnement ou un événement

• rédiger un texte dans lequel il exprime ses sentiments, ses intérêts et ses opinions et en donne les raisons

PÉ4. L'élève sera capable de planifier sa production écrite, en analysant la situation de communication.

Pour *PLANIFIER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :

• préciser l'intention de communication

• identifier son public cible

PÉ5. L'élève sera capable de gérer sa production compte de la situation de communication.

En cours de *RÉDACTION*, pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :

• tenir compte des paramètres du projet de communication et des critères de production pour orienter son projet

Pour *VÉRIFIER LE CONTENU* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :

• vérifier si l'intention de communication a été respectée à partir des éléments tels que sujet choisi, aspect traité et choix de mots

• vérifier la présence de l'information nécessaire à la clarté du message

tiré de http://www.education.gov.ab.ca/french/FLA/abrege/IMM_4.pdf
(le 3 juin 2008)

Note explicative :

Plusieurs des résultats d'apprentissage du domaine de l'écrit (PÉ2, PÉ3) ont trait à la structure du texte et à la vérification des éléments orthographiques et grammaticaux, objectifs que nous n'avons pas visés dans le projet du journal de lecture dialogué)

Échelle de performance pour le journal de lecture

nom de l'élève : _______________

date : _______________

Catégorie	niveau débutant	niveau apprenti	niveau compétent	niveau avancé
Prédictions et questions	La question ne mène pas à une réflexion. La prédiction est vague et /ou l'élève ne comprend pas ce qui est demandé	Les questions sont factuelles. Les prédictions sont simples mais démontrent une compréhension de ce qui est demandé.	Les questions amènent l'élève à réfléchir. Les prédictions sont basées sur le titre ou les illustrations et/ou guident l'attention du lecteur sur la suite du texte.	Les questions sont profondes et elles invitent à la réflexion. Les prédictions sont élaborées et démontrent une attention aux illustrations, aux titres des chapitres ou au texte lui-même.
Liens	Le lien est donné mais il n'y a pas d'explication ou l'élève n'a pas fait de lien/ l'élève ne comprend pas ce qu'est un lien.	Le lien est donné mais il est plutôt général et l'explication est succincte.	Le lien exprimé démontre que l'élève comprend et peut connecter le texte lu à ses experiences personnelles. Le lien est expliqué.	Le lien est clairement exprimé et démontre une bonne compréhension du matériel lu. Le lien est spécifique et prouve que l'élève a bien réfléchi.
Réactions à la lecture	La réaction démontre peu d'engagement envers le texte. La réaction n'est pas justifiée ou non pertinente.	La réaction est superficielle mais elle est expliquée ou justifiée jusqu'à un certain point.	La réaction est soutenue par des exemples tirés du texte. L'explication est claire et détaillée.	La réaction décrite est pertinente et est soutenue de détails et d'exemples du texte.
Illustrations	L'illustration est calquée ou copiée du livre.	L'illustration est créée pas l'élève. Il n'y a pas de référence au passage du livre.	L'illustration est créée par l'élève. Le passage du livre est inclus. Il y a peu de détails dans le dessin. L'illustration démontre une compréhension du passage.	L'illustration est créée par l'élève. Elle contient plusieurs détails qui démontrent que l'élève a compris le passage illustré. Le passage du livre est inclus.
Evaluation et recommandation	L'évaluation est simple, du genre: « j'ai aimé ce livre.» Aucune justification n'est offerte. Aucune recommandation n'est incluse.	L'évaluation est claire mais peu détaillée. L'élève recommande (ou non) le livre à un public général.	L'évaluation reflète l'impression de l'élève et elle est justifiée. La recommandation vise un public spécifique.	L'évaluation est détaillée et bien justifiée. La recommandation vise un public spécifique.
Mots de vocabulaire	Un mot est relevé du texte. Il n'y a pas d'essai pour le définir.	Un ou deux mots sont relevés. Le numéro de la page est inclus. L'élève offre une traduction du mot en anglais. Aucune définition offerte en français.	Deux mots sont relevés du texte. L'élève offre une définition en français qui tient compte du contexte. Le numéro de la page est inclus.	Deux mots ou plus sont relevés. L'élève offre une possibilité de définition selon le contexte. La définition choisie est pertinente.

Utilisation efficace et pertinente des Notocollants (*Post-It* notes) ❐

Appendice VII

PARENTAL CONSENT FORM

I, the undersigned, ________________________ hereby give permission for
(your name)
_________________ participation in Mme Edith Bérard-Custer's research project.
(your child's name)

I acknowledge that I have read and understood the research proposal in the letter attached to this form.

I understand that my child will be asked to complete a *pre* and *post* project survey and will be expected to keep a French journal of his or her responses to personal reading selections.

I understand that this project will take place during class time, from January 30th to March 20th 2008.

__________________________ ________________________________
(Date) (Signature)

STUDENT CONSENT FORM

I, ______________________ hereby give my consent to participating in Mme Edith
(student's name)

Bérard-Custer's research project.

I understand that Mme Edith will read my reading journal entries and will respond to them. My teacher (Mme Elaine) and Mme Edith will be the only people who will have access to my journal at school and my entries will remain confidential.

In the event that Mme Edith would require to transcribe some of my entries or survey responses for her project report, my parents and I will be provided with a publication permission form to be signed.

I understand that I can decide to withdraw my participation in this project at any time and without any consequences whatsoever.

I am aware that this Interactive Reading Response Journal research project will take place between January 30th and March 20th 2008.

____________________ ________________________________
(Date) (Student's signature)

Appendice VIII

PARENTS' PUBLICATION PERMISSION

I, the undersigned, ________________________, hereby give Edith Bérard-Custer
(your name)

the permission to reproduce in her Master's project report the following texts written by

my child, ______________________, in the course of Mrs. Bérard-Custer's research
(child name)

project: Dialogued Reading Response Journal (Impact de l'utilisation du journal de

lecture dialogué au 2e cycle d'un programme d'immersion) :

(include student's journal entries here)

I have been assured that no information that could identify my child or any other student participating in this project will be included in the research report.

________________________ ________________________

(Date) (Signature)

À L'INTENTION DES ÉLÈVES :

FORMULAIRE DE PERMISSION POUR LES DROITS D'AUTEUR

Je soussigné(e), __________________________, donne à Mme Edith Bérard-Custer la
(ton nom)
permission de reproduire dans son projet de maîtrise le ou les textes suivants que j'ai écrits au cours de son projet de recherche :

(inclure les extraits du journal de lecture de l'élève ici)

Mme Edith m'a assuré(e) qu'aucune information permettant de m'identifier ou d'identifier d'autres élèves de la classe ne sera inclus dans le rapport de recherche.

__________________________ __________________________

(Date) (Signature)

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author: Marie-Claude Brisson

Title of the Research Project: Le sommeil et le trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité (TDAH) chez l'enfant d'âge scolaire.

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Year this Degree Granted: 2008

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Je, soussigné, certifie avoir lu l'activité de synthèse intitulée *Le sommeil et le trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité (TDAH) chez l'enfant d'âge scolaire* présentée par *Marie-Claude Brisson* en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation - Études en langue et culture, et recommande qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

University of Alberta

Le sommeil et le trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité (TDAH) chez l'enfant d'âge scolaire

par

Marie-Claude Brisson

Secteur de l'éducation
Campus Saint-Jean

Monographie présentée
à la *Faculty of Graduate Studies Research*
en vue de l'obtention du diplôme de
Maîtrise en sciences de l'éducation

Août 2008

Résumé

Cette monographie nous renseigne sur le rapport possible entre les problèmes de sommeil et les enfants atteints du TDAH. Elle se veut un outil afin d'éclairer les parents et enseignants sur ce sujet qui est encore méconnu. Ce projet nous informe sur les cycles du sommeil et les mécanismes qui sous-tendent le sommeil. Par le biais de diverses recherches et de plusieurs informations, on essaie de tisser des liens entre le trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité (TDAH) et des causes possibles de certaines anomalies du sommeil. Les troubles d'endormissement, le syndrome d'apnées obstructives du sommeil (SAOS), le syndrome des jambes sans repos (SJSR) et les troubles du rythme circadien sont les principales dyssomnies associées au TDAH. La vigilance et la mémoire de travail sont les deux principales conséquences liées aux problèmes de sommeil chez l'enfant ayant un TDAH.

Abstract

This monograph investigates the possible link between sleep disorders and children with ADHD. This is a tool that will help enlighten parents, as well as teachers, about this little-known subject. This project examines the cycles of sleep and the underlying mechanisms of sleep. Through the various research and information available one is able to make the link between Attention Deficit Hyperactive Disorder (ADHD) and its possible causes through sleep anomalies. Difficulty falling asleep, Obstructive Sleep Apnea (OSA), Restless Leg Syndrome (RLS), and circadian rhythm sleep disorders are the principle dyssomnias associated with ADHD. Attention and memory are the two principal consequences due to sleep disorders in a child with ADHD.

Liste des tableaux

TABLEAU I
Principaux troubles du sommeil chez l'enfant selon le ICSD-R

TABLEAU II
Les quatre catégories des troubles du rythme circadien

Liste des figures

FIGURE I
Les stades du sommeil lent au cours d’une nuit ordinaire

FIGURE II
Le sommeil tout au long de la vie

Remerciements

Ce projet, fruit d'un travail d'équipe et d'une collaboration, n'aurait pas vu le jour sans la participation de Monsieur René Langevin qui m'a guidé à travers cette aventure. J'aimerais vous dire un grand merci non seulement pour votre générosité, mais aussi, et surtout, pour tout votre temps et votre patience que vous m'avez alloués. Sans votre soutien et votre appui, je ne sais trop dans quelle mesure j'aurais pu terminer ce projet. Un clin d'œil tout spécial à ma « cocotte d'amour » Alyssa, 3 ans et à mon « p'tit homme » Cédric, 11 mois, qui, à travers quelques siestes, m'ont permis d'effectuer des recherches et de mener à terme ce projet. Puis, à mon conjoint, de m'avoir encouragée et soutenue pour que ce projet puisse se réaliser.

Marie-Claude Brisson

Table des matières

Résumé en français ii

Résumé en anglais iii

Liste des tableaux iv

Liste des figures v

Remerciements vi

Introduction 1

Chapitre 1 : Le sommeil normal

1.1 Le sommeil à ondes lentes 3
1.2 Le sommeil paradoxal 5
1.3 Les cycles du sommeil et les différences en fonction de l'âge 6
1.4 Conclusion 8

Chapitre 2 : Les troubles du sommeil

2.1 La classification des troubles du sommeil 8
2.2 Les dyssomnies associées au TDAH chez l'enfant 10
2.3 Les troubles de l'endormissement 10
2.4 Le syndrome d'apnées obstructives du sommeil (SAOS) 12
2.5 Le syndrome des jambes sans repos (SJSR) 15
2.6 Les troubles du rythme circadien 18
2.7 Conclusion 20

Chapitre 3 : Deux conséquences associées aux principales dyssomnies chez l'enfant ayant un TDAH

3.1 La vigilance 21
3.2 La mémoire de travail 23

Conclusion générale 25

Références 28

Introduction

Le sommeil fait partie intégrante de notre existence, nous dormons environ le tiers de notre vie. Il joue un rôle important dans la croissance, la maturation cérébrale, le développement et la préservation de nos capacités cognitives. Il est essentiel pour l'ajustement de nombreuses sécrétions hormonales. De plus, on sait aujourd'hui que sa réduction en quantité ou l'altération de sa qualité a une influence négative sur le fonctionnement général du corps humain (Léger, 2001). Nous savons également que les troubles du sommeil sont fréquents durant l'enfance et ceux-ci représentent l'un des principaux motifs de consultation des parents auprès des médecins généralistes. À cet égard, des psychopathologies comme l'anxiété généralisée, la dépression ou le trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité (TDAH) seraient des causes possibles de certaines anomalies du sommeil. Dans le cas du TDAH, les résultats provenant des études sur le sommeil ne sont pas consensuels quant à l'ampleur des troubles du sommeil chez les jeunes ayant un TDAH. En effet, les données des diverses études sur ce sujet montrent des écarts statistiques importants variant entre 25% et 70% chez les jeunes atteints de ce trouble. Il existe également une polémique entourant la nature des troubles du sommeil chez l'enfant ayant un TDAH. Par exemple, des chercheurs lient le syndrome d'apnées obstructives du sommeil (SAOS) au TDAH tandis que d'autres l'associent au syndrome des jambes sans repos (SJSR).

Différentes hypothèses ont été émises relativement à ces variations à savoir, l'hétérogénéité des méthodologies de recherche, la variabilité dans le diagnostique du

TDAH et les erreurs de jugement de la part des parents lorsque ces derniers doivent se prononcer sur cette question.

Partant de ces constats et afin d'apporter un éclairage nouveau sur ce phénomène qui affecte directement les enfants atteints d'un TDAH et par ricochet les enseignants qui œuvrent auprès d'eux, nous proposons à travers ce projet de recherche de faire une monographie sur les troubles du sommeil en lien avec le TDAH chez l'enfant.

Chapitre 1 : Le sommeil normal

Dans le but de mieux comprendre les mécanismes qui sous-tendent le sommeil, nous exposerons dans cette partie les différentes catégories et cycles qui sont liés au sommeil normal chez l'être humain.

Comme il a déjà été dit, le sommeil est un besoin fondamental. Eisen (2008) soutient que le sommeil se caractérise par une absence de comportement. En effet, il s'agit d'une période d'inactivité marquée par des seuils accrus de l'activation engendrée par les stimuli externes. Les niveaux d'activation et les états de sommeil, associés aux mouvements oculaires et à la tension musculaire enregistrés à l'aide d'électrodes, ont permis aux chercheurs de classifier le sommeil en deux catégories : le sommeil à ondes lentes et le sommeil à mouvements oculaires rapides (MOR ou REM *pour rapid eye mouvements*). Le sommeil à ondes lentes se divise en quatre stades distincts : 1) endormissement ou somnolence, 2) sommeil léger, 3) sommeil profond, 4) sommeil très profond. Attardons-nous maintenant à décrire sommairement le sommeil à ondes lentes et le sommeil paradoxal.

1.1 Le sommeil à ondes lentes

Le sommeil à ondes lentes communément appelé aussi le *sommeil profond* ou le *sommeil lent* est pour la majorité des chercheurs la phase la plus importante car c'est la portion la plus réparatrice du cycle du sommeil. Il survient après quelques minutes après

notre somnolence. Normalement, il se situe pendant les trois premières heures de la nuit. C'est durant cette phase que les ondes électriques de notre cerveau sont lentes et tranquilles, il n'y a presque plus d'activité cérébrale à ce moment. Il occupe environ 80% de notre temps de sommeil. Comme déjà dit, le sommeil à ondes lentes implique quatre stades.

Stade I : endormissement ou somnolence

Notre conscience connaît un ralentissement important, c'est le stade d'endormissement. Les ondes électriques produites par le cerveau diminuent. Il se caractérise normalement par une réduction de l'attention et de la concentration, une diminution du tonus musculaire et la fréquence cardiaque est à son plus bas.

Stade II : sommeil léger

Le sommeil léger emploie environ la moitié du temps de sommeil total. L'individu est assoupi, mais il est encore très sensible à ce qui se passe autour de lui, aux stimuli. Le sommeil est encore léger et l'amplitude des ondes électriques cérébrales augmentent, cependant leur fréquence diminue, voire même nulle.

Stade III et IV : sommeil lent profond et sommeil lent très profond

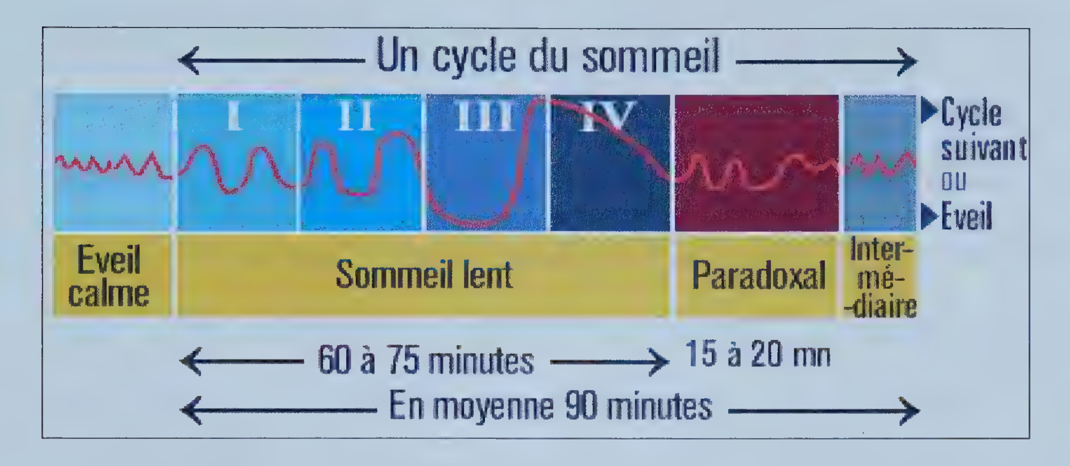
Le sommeil devient plus profond et on n'entend plus rien. Aux stades III et IV, le tonus musculaire persiste à diminuer et les mouvements oculaires ont presque disparu.

Les amplitudes des ondes cérébrales sont importantes avec une fréquence considérablement plus basse encore. C'est au stade IV, que peuvent parfois se produire les terreurs nocturnes ou le somnambulisme. Les stades III et IV sont importants car ils nous permettent de récupérer. C'est à ces stades que notre fatigue s'en va et laisse place à la forme. C'est aussi à ce moment qu'a lieu les divisions cellulaires et la production de l'hormone de croissance qui est nécessaire pour grandir et à la cicatrisation et au remplacement des cellules usées, d'où l'importance du sommeil chez l'enfant. Ce stade prépare aussi les rêves. Ce stade occupe environ 100 minutes de notre sommeil, que la personne soit un petit dormeur ou un gros dormeur. Il a tendance à diminuer au fur et à mesure que l'on vieilli, au profit du stade II.

1.2 Le sommeil paradoxal

Durant le sommeil paradoxal l'esprit est très actif, c'est le stade des rêves. Pendant cette phase de sommeil paradoxal, il existe aussi une augmentation du débit sanguin cérébral nécessaire à notre équilibre mental. Le corps est immobile et ne bouge presque pas comparé à notre cerveau qui lui, est hyperactif. C'est à ce stade où il recharge les piles et enregistre tout ce qu'il a appris dans la journée et l'emmagasine dans notre mémoire à long terme. Cette partie du sommeil dure en moyenne 15-20 minutes seulement. Enfin, la phase du sommeil intermédiaire est de très courte durée elle est accompagnée de micro-réveils ouvrant sur un nouveau cycle ou à la fin de la nuit. La figure 1, ci-dessous, illustre bien ce qui vient d'être dit.

Figure 1. Les stades du sommeil lent au cours d'une nuit ordinaire



Tiré du site internet « Doctissimo » le 4 juin 2008

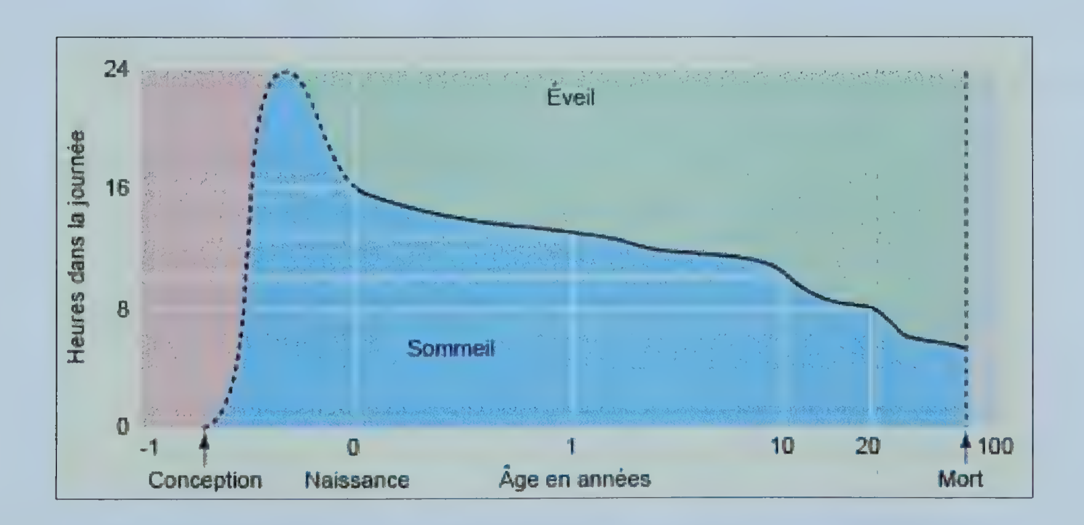
1.3 Les cycles du sommeil et les différences en fonction de l'âge

Le temps que nous consacrons au sommeil varie en fonction de l'âge. En général, il diminue avec le temps, de la naissance à la mort, on dort moins. Un nouveau-né à terme dort en moyenne 16 heures par jour, mais dès cet âge, on constate qu'il y a de « gros dormeurs » (20 heures) et de « petits dormeurs » (12 heures). Le sommeil du nouveau-né est indifférent au jour et à la nuit et est divisé en période de trois à quatre heures, le besoin de manger est la principale source du réveil. Environ de 40% à 50% de ce temps de sommeil est du sommeil paradoxal, ce qui constitue le double de ce que l'on observe chez l'adulte. Selon des études, la grande quantité de sommeil paradoxal que l'enfant adopte favoriserait le développement de son système nerveux central. Le cycle circadien va commencer à s'installer vers le sixième mois. Le bébé commence alors à faire ses nuits, c'est-à-dire que son sommeil survient durant la nuit et non le jour. Il dort

en moyenne 15 heures. De plus, la quantité du sommeil paradoxal diminue et prend alors une proportion de 20% à 25% du sommeil jusqu'à l'âge de 4 ans. Le sommeil continue de diminuer en fonction de l'âge. Il est d'environ 13 heures pour l'enfant de 2 ans, 11 heures à 5 ans, 10 heures à 9 ans et environ 9 heures pour un adolescent de 14 ans. Leur horloge biologique leur permet de pouvoir rester plus longtemps éveillés le soir et aussi rester plus longtemps couchés le matin. Les jeunes adultes ont encore besoin d'à peu près 8 heures, un fait souvent oublié. Puis, le sommeil des personnes âgées qui devient de plus en plus léger et où les nuits sont aussi de plus en plus écourtées. La durée de leur sommeil nocturne est amoindrie, mais ils ont tout aussi besoin de sommeil qu'à l'âge adulte. Le besoin de faire des siestes se fait donc sentir à tout moment de la journée pour regagner le manque de sommeil perdu au cours de la nuit. Le sommeil paradoxal prend alors des proportions de 15% à cet âge. La figure 2, ici-bas, résume bien ce qui précède.



Figure 2. Le sommeil tout au long de la vie



Tiré du site internet « Le cerveau à tous les niveaux » le 20 mai 2008

1.4 Conclusion

Comme déjà dit, nous consacrons donc le tiers de notre vie au sommeil. Voilà pourquoi il est important que nous lui accordions une attention particulière. Chez l'enfant, le sommeil demeure une source importante pour la croissance tant physique que cognitive, et la qualité comme la quantité de son sommeil compte.

Le chapitre 2 : Les troubles du sommeil

Les troubles du sommeil prennent des proportions de 25% chez les petits enfants de 2-3 ans, cela peut se traduire par l'excitation et la curiosité. Les troubles du sommeil peuvent prendre des proportions pouvant atteindre 50% chez les enfants d'âge scolaire tandis que la prévalence est d'environ 33% chez les adolescents (le relâchement du contrôle des parents sur l'heure du coucher) d'où l'irrégularité des horaires et du sommeil; chez l'adulte la proportion est de 20% à 30% ce qui est provoqué par de nombreux facteurs psychologiques.

2.1 La classification des troubles du sommeil

La plupart des chercheurs qui étudient le sommeil utilisent le système de classification désignant les perturbations du sommeil de *l'International Classification of Sleep Disorders, Revised* (ICSD-R) ; *American Academy of Sleep Disorders,* (2001). Les

deux premières références de ce système distinguent les troubles du sommeil en deux catégories principales : les dyssomnies et les parasomnies. Les premières incluent les troubles d'initiation ou de maintien du sommeil, de même que les problèmes de somnolences excessives durant la journée. Les parasomnies impliquent les troubles survenant après l'initiation du sommeil. Les comportements anormaux observés pendant la nuit sont susceptibles de causer des éveils partiels ou totaux, de même que des difficultés sur le plan des transitions des différents stades du sommeil. Le tableau 1 regroupe les principaux troubles du sommeil durant l'enfance.

Tableau 1. Principaux troubles du sommeil chez l'enfant selon le ICSD-R

Dyssomnies	
Les troubles de l'endormissement	Le syndrome des jambes sans repos
Le syndrome d'apnée obstructive	L'hypersomnie post-traumatique
La narcolepsie	Les troubles du rythme circadien
Parasomnies	
Le somnambulisme	Les cauchemars
L'énurésie	Les paralysies du sommeil
Les terreurs nocturnes	Le bruxisme

Malgré l'existence de plusieurs troubles du sommeil comme le suggère le ICSD-R, les études sur le sommeil menées auprès d'enfants ayant un TDAH se limitent généralement aux troubles de l'endormissement, au syndrome d'apnées obstructives du sommeil (SAOS), au syndrome des jambes sans repos (SJSR) et aux troubles du rythme circadien (Keen, 2005; Labrosse, Gingras, & Godbout, 2006). Par conséquent, nous nous

limiterons dans cette monographie à présenter des études qui traitent de ces troubles en lien avec le TDAH chez l'enfant. Il convient de souligner que tous ces troubles relèvent de la catégorie des dyssomnies.

2.2 Les dyssomnies associées aux TDAH chez l'enfant

Les parents d'enfants ayant un TDAH rapportent souvent des difficultés de sommeil : difficultés d'endormissement, coucher tardif, sommeil agité, réveils nocturnes. De façon parallèle, les parents soulignent la fatigue de l'enfant au réveil. Ces difficultés existent chez 50% de ces enfants. Si l'on ajoute à cela les effets des médicaments psychostimulants souvent utilisés auprès de ces enfants, ce pourcentage peut augmenter jusqu'à 70% dépendamment des études (Labrosse, Gingras, Godbout, 2006).

Comme déjà mentionné, la majorité des études actuelles confirment l'existence de dyssomnies chez l'enfant ayant un TDAH telles que, les troubles de l'endormissement, le syndrome d'apnées obstructives du sommeil (SAOS), le syndrome des jambes sans repos (SJSR) et les troubles du rythme circadien (Bouvard, Leheusez, Mouren, 2006).

2.3 Les troubles de l'endormissement

Tout d'abord, il est important de mentionner que 22% à 29% des enfants de 3-4 ans ont des problèmes d'endormissements ou se réveille la nuit. Vers l'âge de 5 ans, on constate une diminution des réveils nocturnes, cependant un enfant sur trois a des

cauchemars. Heureusement, ces cauchemars s'amenuisent avec l'âge. De plus, on estime qu'environ 20% à 40% des enfants de 6 ans ont encore besoin d'une sieste à cet âge. Cependant, à la maternelle aucun temps de repos n'est prévu à l'horaire. En première année après le dîner, le temps de repos arrive donc a point.

De son côté, Konofal (2008) affirme que la plupart des enfants qui sont diagnostiqués TDAH ont un profil de sommeil déficient. Selon le chercheur, il existe deux types de profils inhérents aux troubles de sommeil soit, le profil sommeil et éveil. Le profil sommeil concerne les sujets où il y a une motricité excessive pendant le sommeil où s'entoure des problèmes liés à l'endormissement. Un enfant atteint du TDAH sur trois en souffre. Cette motricité excessive consiste en des impatiences ou fourmillements dans les jambes, habituellement désagréables et cela se produit généralement au moment du coucher (l'enfant se frotte les jambes ou bouge continuellement les jambes par exemple). Ce besoin de toujours bouger les jambes est associé au syndrome des jambes sans repos, une forme de dyssomnies, qui sera élaborée plus en détail au cours de se chapitre. Le profil éveil quant à lui soulève des phases d'endormissement dans la journée.

Dans bien des cas, il est tout à fait normal qu'un enfant rencontre un jour ou l'autre des problèmes de sommeil, par contre on constate que ces problèmes sont plus courants chez les enfants qui présentent des troubles d'attention, car ils ne reconnaissent pas toujours quand leur córps a besoin de repos (Grenier, 2005). Parmi les problèmes, on rencontre particulièrement celui de la difficulté à s'endormir, des cauchemars pendant la

nuit ou des réveils précoces sont fréquemment rencontrés chez ces jeunes. Lorsque ces obstacles se présentent trop souvent et sont persistants, ils deviennent généralement problématiques. Toujours selon Grenier (2005), dans la majorité des cas où les enfants présentent des troubles du sommeil, on évoque que ces problèmes ont tendance à disparaître avec le temps. Il est donc préférable de s'assurer que les enfants aient une bonne hygiène de sommeil et d'y répondre immédiatement en cas de problème.

2.4 Le syndrome d'apnées obstructives du sommeil (SAOS)

Le syndrome d'apnées obstructives du sommeil se traduit par une respiration augmentée (ronflement), ensuite par une diminution de la respiration (hypopnée), finalement par l'arrêt complet de la respiration (apnée). Par définition, une apnée est une interruption de la ventilation qui dure 10 secondes au minimum. Une hypopnée est une diminution de la ventilation qui dure également 10 secondes au minimum. Mentionnons que chez les touts petits, les médecins considèrent ce syndrome comme une maladie. Elle se caractérise par des difficultés respiratoires pendant le sommeil et elle peut causer des problèmes de croissance et retarder le développement.

La plupart du temps les parents ne savent pas que leurs enfants sont victimes d'apnée. Ils savent par contre que le ronflement s'arrête par moments pendant quelques secondes (pendant l'apnée) et que soudainement, il y a un bruit fort ronflant (ronflement). Selon Blond (2002), les symptômes nocturnes sont nombreux et faciles à percevoir. Parmi eux, on retrouve un sommeil agité, de l'énurésie secondaire, de la transpiration, de

la soif et des cauchemars. Le réveil matinal est souvent difficile et s'accompagne de maux de tête, d'une gorge irritée par les ronflements. Les symptômes diurnes d'un SAOS sont aussi très nombreux et souvent difficiles à déceler. Parmi ces symptômes figurent : la fatigue, des troubles de l'attention et de l'hyperactivité, une hypertension pulmonaire, un retard de croissance et parfois même un développement intellectuel perturbé. À cet égard, Fourcade (2005) affirme que chez le tout-petit, il peut causer des problèmes d'ordre psychomoteur et intellectuel. Chez l'enfant plus grand, l'attention doit être portée sur les problèmes de concentration à l'école et à la maison, et il est souvent marqué par une chute des performances scolaires. Si elle n'est pas diagnostiquée et par la suite traitée, l'apnée obstructive peut retentir sur le cœur avec des signes d'insuffisance cardiaque.

Le SAOS affecte généralement les garçons. La prévalence est de 4-5% dans la population en générale. Par contre, il y a autant de cas diagnostiqués chez les enfants que chez les adultes. Toujours selon Fourcade (2005), les causes les plus fréquentes chez les enfants sont l'hypertrophie des amygdales palatines et des végétations ainsi que la rhinite aiguë du nourrisson. L'auteur nous met en garde relativement au fait de ne pas traiter tous les enfants ronfleurs. Un traitement s'impose seulement lorsqu'il y a apnée obstructive. Les interventions sont habituellement l'ablation des amygdales ou des végétations et une cure pour les rhinites. À suite de ces traitements, on peut observer chez l'enfant des changements sur le plan de sa croissance ainsi qu'une amélioration de sa qualité de vie durant la journée.

Nombre d'études ont révélé une relation entre les troubles du comportement et l'apnée du sommeil. Selon Eustache (2006), une étude récente portant sur l'hyperactivité avec déficit de l'attention confirme cette hypothèse. Cette étude démontrait effectivement que certains enfants souffrant d'hyperactivité ayant subi une intervention des amygdales ne présentaient plus de trouble de comportement après un an. Ceci vient confirmer que les grosses amygdales peuvent ainsi gêner la respiration durant la nuit entraînant subséquemment des apnées du sommeil. L'étude comprenait 78 enfants opérés des amygdales et des végétations. Avant l'intervention, les sujets présentaient davantage de problèmes de sommeil et du comportement que les sujets témoins. Plusieurs informations et tests ont été réalisés auprès de ces enfants comme par exemple un bilan du sommeil (endormissement, profondeur du sommeil, apnée) et des tests de mémoire. Parmi ces enfants, 22 étaient atteints d'hyperactivité, alors qu'après l'intervention ils n'étaient plus que 11 à souffrir de cette hyperactivité. En conclusion : 50% d'entre eux souffraient d'apnée du sommeil qualifiée de légère à modérée en début d'étude et un an après l'intervention ils n'étaient plus que 12% à en souffrir. Les auteurs de la recherche ne mentionnent pas que l'ablation des amygdales est un traitement contre l'hyperactivité, mais plutôt un traitement contre les troubles du sommeil liés à l'apnée du sommeil. Par contre, les troubles respiratoires peuvent déranger le sommeil et être source de somnolence et de fatigue chez l'enfant hyperactif, ce qui contribuerait à augmenter les troubles du comportement. Toujours selon Eustache, il est donc important de dépister les troubles du sommeil chez l'enfant qui présente des signes de TDAH.

Dans le même ordre d'idées, Chervin (2002) avance que le ronflement et l'hyperactivité sont souvent liés chez l'enfant. Selon ce chercheur, les enfants qui ronflent ont deux fois plus de chances que les autres enfants en général de souffrir d'inattention et d'hyperactivité. Selon lui, le lien entre les problèmes de comportements et les troubles de sommeil connaît une forte croissance. Cette recherche est l'une des plus importantes en ce qui a trait au sommeil et à l'inattention-hyperactivité. Ce qui ressort le plus de cette étude c'est le risque que court les garçons de moins de 8 ans qui ronflent. Ces jeunes ronfleurs présentent 3 fois plus de risques que les non-ronfleurs d'être hyperactifs. À l'inverse, la somnolence diurne est associée à l'hyperactivité pour tous les groupes d'âge ou de sexe. Il est possible que cette somnolence puisse provenir de causes différentes que des problèmes de respiration pendant le sommeil. Selon Chervin (2002), les habitudes de sommeil ainsi que les autres facteurs participant à la somnolence peuvent être traités. Les résultats de cet auteur appuient ceux de d'autres recherches menées auparavant. L'auteur suggère que les enfants souffrant d'apnées soient traités par un spécialiste aussitôt que possible. Cependant, il ajoute que les parents ont un rôle important à jouer dans l'hygiène de sommeil de leurs enfants. Ils doivent s'assurer que leurs enfants dorment suffisamment et que les heures de coucher et du lever soient respectées.

2.5 Le syndrome des jambes sans repos (SJSR)

Le syndrome des jambes sans repos communément appelé syndrome des jambes agitées ou impatience dans les jambes est un problème fréquent qui affecte les enfants de 8 ans et plus (Picchietti, 2007). Le SJSR touche environ 2% des enfants âgés de 8 à 17

ans. Généralement ce syndrome s'accroît avec l'âge. De plus, des recherches ont montré qu'il y a un rapport significatif entre ceux qui ont des symptômes sévères ou modérés et des perturbations du sommeil chez ces derniers. Le SJSR est défini comme un trouble neurologique du sommeil qui se traduit par des sensations au niveau des jambes qui créent un besoin absolu de mouvements. Ce besoin absolu de bouger les jambes est plus prédominant la nuit et pendant les phases de repos. Ce syndrome est aussi lié de manière étroite avec une autre condition, le trouble périodique de mouvement qui est caractérisé par un sursaut brusque des jambes durant le sommeil qui survient généralement toutes les 10 à 60 secondes. On confond souvent le SJSR à celui des douleurs de croissance. Les symptômes s'apparentent : des douleurs de l'appareil locomoteur, habituellement les jambes et elle provient du squelette ou des muscles. Contrairement au SJSR, la douleur de l'appareil locomoteur disparait après quelques jours et resurgit parfois après quelques mois, si la douleur est toujours présente de mois en mois il s'agit probablement du SJSR qui provient alors du système nerveux central.

Selon les résultats de plusieurs recherches, il y aurait un lien entre le SJSR et le TDAH. À ce propos, 25% des enfants avec un TDAH se plaignent plus souvent de douleurs nocturnes des jambes et d'une agitation motrice. Toujours selon Konofal (2008), le TDAH est fréquemment associé à un syndrome des jambes sans repos (environ 30% des enfants souffrant de TDAH contre 3% chez les enfants dans la population générale). Le SJSR entraîne souvent le déficit d'attention, le désordre d'hyperactivité et la dépression chez les enfants. Pour cet auteur, il est difficile de savoir si le SJSR est un marqueur de sévérité du TDAH ou une conséquence de ce trouble comportemental. À cet

égard, Picchietti (2007) ajoute que le trouble déficit d'attention avec hyperactivité (TDAH) et la dépression s'avèrent plus fréquents chez les enfants qui ont le syndrome des jambes sans repos. Picchietti (2007) renchérit en disant que la perturbation du sommeil, en elle-même, qui est connue pour aggraver le TDAH et la dépression peut expliquer cette association. Cependant, il peut aussi y avoir d'autres causes à cette association. Pour ces chercheurs, ce nouveau constat est une étape majeure dans la compréhension des problèmes que vivent les enfants. Aussi, toujours selon les chercheurs, certains enfants ont des perturbations percevables durant la journée tandis que d'autres ne démontrent aucun signe. Cette découverte est loin d'être une fin en soi, pour Konofal (2008) et Picchietti (2007) il faudra davantage d'études pour pouvoir mieux comprendre la source des troubles de comportements que vivent les enfants aux prises avec ce trouble.

Selon Konofal (2008), il y aurait un lien entre SJSR et TDAH car l'agitation motrice excessive au cours de la journée pourrait se poursuivre également au cours de la soirée. Selon d'autres recherches, l'hyperactivité peut aussi masquer un SJSR, car l'enfant qui est en perpétuel mouvement durant la journée ne ressentirait pas les symptômes du SJSR qui prennent forme généralement en soirée. Ce sont l'agitation motrice nocturne et les mouvements périodiques qui conduiraient l'enfant à se plaindre d'une fatigue matinale à son réveil. Chez l'enfant ou l'adolescent « hyperactif », il s'avère difficile de savoir si le syndrome de mouvements périodiques est secondaire au TDAH ou bien au SJSR. En contrepartie, il est bien documenté qu'il y a une association entre mouvements périodiques, SJSR et TDAH. Selon Konofal (2008), un enfant

hyperactif sur trois présenterait des symptômes de SJSR répondant à l'ensemble des critères du diagnostique du SJSR. De plus, environ un enfant sur cinq montrant un SJSR répondrait aux critères du diagnostique du TDAH.

2.6 Les troubles du rythme circadien

Les troubles du cycle circadien sont par définition « un ensemble de comportement chrono-biologique qui s'étalent autour de 24 heures ». C'est-à-dire que, en grande partie, les humains fonctionnent sur une période de 24 heures (plus ou moins) en ce qui a trait à leurs activités et à leurs périodes de repos. Les troubles du rythme circadien se divisent en quatre catégories. Les quatre catégories sont en quelque sorte interreliées entre elles. En effet, si l'on souffre du syndrome des vols transméridiens (jet lag) on souffre également du syndrome de retard ou d'avance de phase. Le tableau 2 présente les quatre catégories des troubles du rythme circadien.

Tableau 2. Les quatre catégories des troubles du rythme circadien

Syndrome de retard de phase	Franchissement de fuseaux horaire (jet lag)
Syndrome d'avance de phase	Le travail posté

Pour les besoins de cette monographie, nous nous attarderons principalement sur le syndrome de retard de phase puisque que celui-ci implique davantage les jeunes et les adolescents ayant un TDAH.

On observe le syndrome de retard de phase principalement chez les adolescents quoique cela touche également les enfants, si l'on considère le nombre important de parents qui ne supervisent pas les heures de coucher des leurs enfants durant la fin de semaine. Chez les adolescents, le sommeil change que ce soit en raison de la maturation physiologique de l'organisme et/ou des influences sociales. Souvent, la durée du sommeil diminue, l'heure du coucher est retardée, il y a une irrégularité des horaires de sommeil qui s'instaure avec une tendance à faire la grasse matinée la fin de semaine et pendant les vacances scolaires en été. Normalement, un adolescent a besoin d'une nuit de sommeil qui varie entre 9 et 10 heures alors qu'en réalité la plupart ne dorment que 7 heures en période scolaire. On assiste donc à une privation chronique de sommeil chez les adolescents contraints de se lever tôt pour suivre leur scolarité. Les heures de coucher tardives peuvent expliquer ces changements dans les rythmes circadiens. Cependant, il y a aussi les activités sociales qui prennent beaucoup plus de place à cet âge de la vie également les nombreuses sources de divertissement qui existent : les jeux vidéo, Internet, les films, le clavardage, etc.

Les contrecoups de la somnolence chez l'adolescent sont très sérieux, en raison de la réduction des performances cognitives et ses effets au niveau scolaire. On y retrouve des troubles de comportement liés à la diminution de l'attention, de la concentration et

même des troubles de l'humeur. Peu de recherche ont été menée sur les troubles du rythme circadien. Par contre, selon les études déjà menées à ce sujet, on associe la mélatonine et la luminothérapie en traitement chez les enfants ayant un TDAH pour améliorer la qualité de leur sommeil (Van der Heijden, Smits, Van Someren, Ridderinkhof, & Boudewijn, 2007). Les études déjà entreprises soutiendraient que l'exposition à un spectre complet (*full spectrum light*) aurait un effet calmant sur les élèves hyperactifs (Ott, 1973). Dans le même ordre d'idée, une autre étude soutient, que les enfants ayant été exposé au FSL démontreraient moins de maladies physiques que ceux qui sont exposés à un spectre déficient FSD (*full spectrum deficient*) (Wayne, 1987). Par ailleurs, une étude réalisée plus près de chez nous, est celle de Hathaway, Hargreaves, Thompson, & Novitsky (1992) réalisée à Edmonton, Alberta, qui révèle que les classes équipées de lumières à spectre complet pourraient aider à ce que les élèves apprennent plus rapidement et aient de meilleurs résultats scolaires. Pour faire suite à ces études, des chercheurs ont constaté qu'effectivement les saisons affecteraient le cycle circadien du sommeil augmentant ou diminuant ainsi les symptômes d'inattention, d'impulsivité et d'hyperactivité de l'adulte atteint d'un TDAH (Ryback, McNeely, Mackenzie, Jain, & Levitan, 2006). Ces études ont cependant été réalisées sur des sujets adultes. Toujours à Edmonton, Alberta, cette récente étude nous amène donc à considérer que la luminosité hivernale aurait un impact sur la qualité du sommeil de l'enfant ayant un TDAH et par ricochets sur l'intensité de ses symptômes. Toujours est-il que ces recherches s'avèrent innovatrices dans ce domaine. Tout de même, les études déjà réalisées démontrent bien l'existence de liens entre la qualité du sommeil, de l'hyperactivité et de l'inattention auprès d'enfants ayant un TDAH.

2.7 Conclusion

Il fut un temps où les troubles du sommeil faisaient partie intégrante du diagnostic du TDAH. Avec l'arrivée du DSM III, les spécialistes en santé mentale ont cru bon d'éliminer les troubles du sommeil comme critères diagnostiques du TDAH chez l'enfant (Gruber, 2000). Pourtant le nombre d'enfants qui sont atteints ou diagnostiqués TDAH ne cesse d'augmenter et la source du problème réside peut-être dans certains troubles du sommeil. Le manque de sommeil agit directement sur les habiletés cognitives, ce qui entraîne habituellement une diminution de l'attention et de la concentration. Il est donc important que les problèmes reliés au sommeil soient considérés dès la petite enfance afin d'éviter que ces problèmes deviennent plus important au fur et à mesure que l'enfant croît et par le fait même, qu'ils deviennent plus difficile à résoudre.

Chapitre 3 : Deux conséquences associées aux principales dyssomnies chez l'enfant ayant un TDAH

Nous avons vu dans les chapitres précédents que le TDAH chez l'enfant serait associé aux dyssomnies suivantes : 1) les troubles de l'endormissement, 2) le syndrome d'apnées obstructives, 3) le syndrome des jambes sans repos, 4) les troubles du rythme circadien. Ces dyssomnies ne sont pas sans conséquences puisqu'elles peuvent conduire à une diminution du fonctionnement cognitif, et ce, surtout en ce qui concerne la vigilance (attention sélective, attention soutenue, attention partagée). Les dyssomnies auraient également un effet néfaste sur la mémoire de travail de l'enfant aux prises avec un TDAH.

3.1 La vigilance

La vigilance (modulation de l'éveil), l'attention soutenue (persistance, effort), l'attention sélective (focalisation) et l'attention partagée sont attribuées à des fonctions attentionnelles. Certaines recherches, comme celles d'Ellemberg (2007) démontrent, qu'effectivement, le TDAH est une cause majeure des troubles d'apprentissage et peut causer aussi des difficultés importantes d'intégration sociale. Selon le chercheur, le TDAH peut occasionner un retard au niveau de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. Cependant, selon lui, l'attention est la principale porte d'entrée de l'apprentissage. Ellemberg (2007) ajoute également que si un enfant ne prête pas attention lors d'un apprentissage, il ne pourra pas recevoir, traiter et analyser, comprendre et mémoriser l'information qui lui est transmise. Par conséquent, un enfant atteint d'un TDAH peut passer à côté de plusieurs acquis scolaires de base qui sont indispensables pour l'intégration de nouvelles connaissances.

Il existe plusieurs composantes à l'attention. Chacune d'entres elles ont un rôle dans le déroulement de diverses activités quotidiennes. Parmi les composantes de l'attention qui peuvent être déficitaire chez l'enfant un TDAH, on trouve (Ellemberg, 2007) :

a) **l'attention sélective** : ceci est notre capacité d'orienter notre attention sur l'information pertinente (regarder en avant de la classe) et ne pas se laisser distraire par les stimuli non pertinents.

b) **l'attention soutenue** : ceci est la capacité de maintenir notre attention sur une même cible ou une même tâche (écouter l'enseignante, lire ou faire ses devoirs) pour une longue période de temps.

c) **l'attention divisée ou partagée** : ceci est notre capacité de faire au moins deux choses à la fois (écouter l'enseignante et suivre l'exercice dans notre cahier).

Selon Vantalon (2005), ces trois formes d'attention peuvent être affectées chez l'enfant ayant un TDAH. L'auteur soutient que le manque de sommeil souvent présent chez l'enfant ayant un TDAH aurait un effet défavorable sur son niveau d'attention notamment sur son attention soutenue. Les résultats de ses recherches ont démontré qu'au cours d'une tâche d'attention soutenue, l'enfant en manque de sommeil présente souvent une fatigabilité mentale qui se manifeste par une diminution de l'efficience attentionnelle. On assiste alors à une détérioration progressive de ses performances scolaire si la qualité de son sommeil continue à se dégrader.

3.2 La mémoire de travail

La mémoire de travail est un système dynamique qui permet la rétention de l'information de façon à réaliser diverses activités cognitives. Elle permet donc à l'enfant de manipuler et de retenir différentes informations durant une activité d'apprentissage. La mémoire de travail est portée à contribution par exemple dans l'acquisition et le fonctionnement d'activités mentales complexes (lecture, compréhension du langage, production écrite, calcul, raisonnement (Lussier & Flessas, 2005). Les enfants atteints

d'un TDAH ont généralement une mémoire de travail défaillante. Ils oublient souvent de faire des choses, ils sont incapables de garder à l'esprit les informations clés qui sont nécessaires pour guider leurs actions dans un moment rapproché ou futur. Dans plusieurs cas, ces individus sont désorganisés à la fois dans leur pensée et dans leurs activités perdant ainsi le but de leur activité. Selon Barkley (2005), l'être humain est doté d'une capacité d'imagerie visuelle, c'est-à-dire qu'à l'aide de notre mémoire, nous pouvons restaurer des images d'événements significatifs du passé et les restituer à notre esprit pour nous guider lors de nos activités. Les enfants ayant un TDAH agissent souvent sans anticipation ni projection de sorte qu'ils ne regardent pas en arrière pour guider leurs actes. On pourrait dire qu'ils n'apprennent pas de leurs erreurs. Toujours selon Barkley (2005), ces enfants sont moins capables d'anticiper et de préparer ce qui s'en vient aussi bien que les autres enfants. Ces enfants ne sentent pas ou n'utilisent pas le temps de façon aussi efficace que d'autres dans leurs activités journalières, telles que dans plusieurs cas, par exemple, ils ne sont pas prêt en temps, ils ne sont pas bien préparés pour des activités à venir et ils sont moins capables que d'autres de suivre des activités à long terme. La capacité mentale à garder à l'esprit l'information nécessaire à la réalisation de nos activités et notre sens du temps font aussi partie de notre mémoire de travail. D'après, Barkley (2005), il n'est pas du tout surprenant que les problèmes de gestion du temps et de l'organisation figurent parmi les difficultés les plus rencontrées chez l'enfant ayant un TDAH.

Par ailleurs, Godbout (2008) stipule que les difficultés de planification et d'organisation engendrées par une mémoire de travail défaillante chez l'enfant ayant un

TDAH seraient dues à un manque de sommeil, et ce, plus particulièrement à une réduction du sommeil paradoxal. En effet, il y aurait selon l'auteur un lien fonctionnel entre l'activation cérébrale au cours du sommeil paradoxal et l'apprentissage. Bref, les troubles de la mémoire de travail seraient plus prédominants chez les enfants ayant un TDAH compte tenu du fait que ceux-ci ont généralement des problèmes de sommeil.

Conclusion générale

Nous avons tenté par le biais de cette monographie de vous présenter les études déjà menées sur le sujet et de vous tracer un portrait plus spécifique des résultats de ces recherches. Comme nous l'avons décrit tout au long de ce projet, le sommeil fait partie intégrante de notre existence et il joue un grand rôle dans la croissance, la maturation cérébrale, le développement et la préservation de nos capacités cognitives. Nous devons donc s'assurer de la qualité et de la quantité de celui-ci. Nous avons aussi tracé un portrait des principales dyssomnies vécues par nos enfants et tenté de tisser un lien entre celles-ci et les enfants qui vivent un TDAH. Nous avons démontré qu'effectivement, le trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité (TDAH) est une des causes qui apporte certaines anomalies du sommeil. Les dyssomnies qui sont directement liées aux TDAH et aux problèmes de sommeil sont les troubles d'endormissement, le syndrome d'apnées obstructives du sommeil (SAOS), le syndrome des jambes sans repos (SJSR) et les troubles du rythme circadien. Il existe cependant peu de recherche sur le sujet. Pourtant le nombre d'enfants qui ont des problèmes de sommeil et/ou qui sont diagnostiqués TDAH ne cesse d'augmenter. La plupart des troubles de sommeil que les enfants

connaissent se résorbent avec le temps. Cependant, nous savons maintenant que le manque de sommeil agit directement sur les habiletés cognitives, ce qui entraîne habituellement une diminution de l'attention et de la concentration. C'est à nous en tant que parents et enseignants d'y répondre de manière adaptée pour que le problème soit résolu rapidement. Comme nous l'avons mentionné au cours de cette recherche, il existe plusieurs solutions pour contrer les problèmes de sommeil. La Société Canadienne du Sommeil (SCS) nous présente, une liste de recommandations que nous pouvons suivre en tant que parents, enseignants ou professionnels afin de favoriser la période d'endormissement et d'aider à une bonne qualité et quantité de sommeil chez l'enfant.

- Exercice/soleil: un enfant qui est exposé au grand air tout en étant actif et exposer aux rayons du soleil dans la journée aide grandement à régulariser le cycle sommeil-éveil;
- Éviter de boire ou de manger en grande quantité au moins trois heures avant d'aller au lit, offrir une petite collation non-sucrée peut aider à s'endormir;
- Éviter les activités physiques intenses après 18 heures ou 3 heures avant l'heure du coucher;
- Réserver la chambre à coucher pour le sommeil et non pour le jeu ou la télévision, c'est-à-dire enlever les jouets et la télévision dans la chambre pour éviter la tentation de jouer au cas où l'enfant aurait de la difficulté à s'endormir;
- Environnement de la chambre doit être calme pas de musique ou télévision pendant que l'enfant s'endort, température confortable et sombre, s'il y a une veilleuse elle ne devrait pas augmenter d'intensité dans la nuit;
- Réserver une heure avant le coucher pour une activité relaxante comme casse-tête, prendre un bain, musique relaxante, lire etc.;
- Routine du coucher: une courte routine tranquille, calmante et prévisible (15-30 minutes) aidera votre enfant à passer des activités de la journée au sommeil;
- Dès 4 mois, l'enfant doit apprendre à s'endormir seul. L'enfant doit s'endormir dans le même endroit où il passera la nuit. Donner à l'enfant une peluche ou petite couverture peut le réconforter;
- Éviter d'aller dans la chambre au moindre bruit, il est préférable d'attendre quelques minutes, il peut se rendormir seul rapidement;
- Horaire coucher-réveil: les moments du coucher et du réveil devraient être semblables tous les jours et varier d'au plus 30 minutes entre la semaine et la fin de semaine;

- L'importance d'un petit déjeuner à tous les matins aide à obtenir un sommeil sain durant la nuit;
- Pas de caféine 6 heures avant l'heure du coucher. On inclut les boissons gazeuses, le chocolat, le thé et le café. Vérifiez bien la teneur en caféine dans certains produits;
- Il est à noter que la plupart des enfants d'âge préscolaire ont besoin d'une sieste dans la journée. Cependant chaque cas est différent, on peut diminuer le temps de sieste à 30 minutes ou faire la sieste une journée sur deux.

Tiré de la Société Canadienne du Sommeil (SCS) 2006 – site internet :
http://www.css.to/sleep/sommeil_enfants.pdf (consulté le 21 mai 2008)

Références et documents consultés

Actualité médicale – information - prévention (2007). Page consultée le 11 juin 2008. ***Le syndrome des jambes sans repos affecte près de 2% des enfants.*** [En ligne]. Adresse URL : http://www.medicms.be/voit22feed.php?article=454

American Academy of Sleep Medecine (2005). ***International classification of sleep disorders: Diagnostic and coding manual (2nd ed.).*** Westchester, IL: American Academy of Sleep Medecine.

BARKLEY, Russel A. (2005). Page consultée le 8 juillet 2008. ***Trouble déficit de l'attention hyperactivité TDAH. Quel est le réel problème?*** [En ligne]. Adresse URL : http://www.tdah-france.fr/Trouble-deficit-de-l-attention,187.html

Bébé-Conseil (2008). Page consultée le 3 juin 2008. ***L'hyperactivité.*** [En ligne]. Adresse URL : http://www.bebe-conseil.com/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=133

BERNE, Silvano Vella (2007). Page consultée le 4 juin 2008. ***Le syndrome des jambes sans repos a plusieurs visages.*** [En ligne]. Adresse URL : http://www.swiss-paediatrics.org/paediatrica/vol18/n4/pdf/29-32.pdf

BLOND, Brigitte (Pediatrics 2002). Page consultée le 3 juin 2008. ***Ronflement de l'enfant : un signe à prendre au sérieux.*** [En ligne]. Adresse URL : http://www.doctissimo.fr/html/sante/mag_2002/sem01/mag0419/sa_5428_ronflements_enfants.htm

CENSABELLA, S. (UCL), (page consultée le 11 juillet 2008). ***Les fonctions attentionnelles.*** [En ligne]. Adresse URL : http://www.psp.ucl.ac.be/cps/cpsenfant/fonctions%20attentionnelles.html

BOUVARD, Marie-France. & LE HEUZEY, Marie-Christine. (2006). ***L'hyperactivité de l'enfance à l'âge adulte.*** Paris : Doin.

Centam (page consultée le 15 juillet 2008). ***Le trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité.*** [En ligne]. Adresse URL : http://www.centam.ca/deficit.htm

Centre Internationale de Recherche Scientifique (2002). Page consultée le 11 juin 2008. ***Lien établi entre problème de sommeil chez l'enfant et désordre comportementaux.*** [En ligne]. Adresse URL : http://www.cirs.fr/breve.php?id=447

CLÉMENT, Rémi (2003). Page consultée le 13 mai 2008. ***Et vous, comment dormez-vous?*** [En ligne]. Adresse URL : **http://www.sante-vie.net/sm-sante/ig/PPage.asp?D=SOMMEI**

CHERWIN, R.D., ACHBOLD, K.H., DILLON J.E., PITUCH, K.j. (2002). Associations between symptoms of inattention, hyperactivity, restless legs, and periodic leg movements. ***Sleep*, *25,*** 213-8.

EISEN, A.R. (2008). ***Treating Childhood Behavioral and Emotional Problems. A Step-by-Step Evidence-Based Approach.*** New York: Guildord Press.

ELLEMBERG, Dave (page consultée le 15 juillet 2008). ***Déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité - conférence du Dr. Dave Ellemberg.*** [En ligne]. Adresse URL : **http://www.aqeta.qc.ca/FRANCAIS/generale/ellemberg.htm**

EUSTACHE, Isabelle (2006). Page consultée le 10 juin 2008. ***Enfant hyperactif : repérer les troubles de sommeil*** [En ligne]. Adresse URL : **http://www.e-sante.fr/fatigue-sommeil-enfant-hyperactif-reperer-troubles-sommeil-NN_10090-66-4.htm**

Famiweb (page consultée le 9 juillet 2008). ***Est-il plein de vie ou hyperactif?*** [En ligne]. Adresse URL : **http://www.famiweb.be/fr/Est-il-plein-de-vie-ou-hyperactif**

Fil Santé Jeunes (page consultée le 13 mai 2008). ***Les stades du sommeil.*** [En ligne]. Adresse URL : **http://www.filsantejeunes.com/Les-stades-du-sommeil**

Fondation Sommeil (page consultée le 4 juin 2008). ***Syndrome de l'apnée du sommeil.*** [En ligne]. Adresse URL : **http://fondationsommeil.com/les-troubles/syndrome-de-lapnee-du-sommeil.html**

FOURCADE, M. (2005). Ronflement et apnée du sommeil : y penser aussi chez l'enfant. ***Le quotidien du médecin, 3,*** 12-15.

GRENIER, Sophie (page consultée le 11 juin 2008). ***...diverses stratégies d'intervention peuvent être appliquées pour aider les parents à composer avec le TDAH, le trouble d'opposition avec provocation ou le trouble du sommeil de leur enfant.*** [En ligne]. Adresse URL : **http://www.centrejeunessedequebec.qc.ca/institut/texteSaviezVousQue.aspx?id=saviez13**

GRUBER, R. (2000). Instability of Sleep Patterns in Children with ADHD. ***J. Am Acad Child Adoles Psychiatry, 39,*** 495-501.

KEEN, D.V. (2005). ADHD and paediatrician: a guide to management. ***Current Paediatrics, 15***, 133-142.

HATHAWAY, W.E., HARGREAVES, J.A., THOMPSON, G.W., & NOVITSKY, D. (1992). ***A Study Into the Effects of Light on Children of Elementary School Age-A Case of Daylight Robbery***. Edmonton: Alberta Education.

KONOFAL, Éric (2005). Page consultée le 4 juin 2008. ***Trouble du sommeil et TDA.*** [En ligne]. Adresse URL : http://www.tdah-france.fr/Troubles-du-sommeil-et-TDA.html

KONOFAL, Éric (2008). Page consultée le 4 juin 2008. ***Troubles associés.*** [En ligne]. Adresse URL : http://www.tdah-france.fr/-Troubles-associes-.html

KONOFAL, Éric (2008). Page consultée le 9 juillet 2008. ***Le TDAH*** [En ligne]. Adresse URL : http://www.tdah-france.fr/-Le-TDAH-.html

LABROSSE, M., GINGRAS, M.A., & GODBOUT, R. (2006). Sommeil et TDAH. In N. CHEVALIER, M.C. GUAY, A. ACHIM, P. LAGEIX & H. POISSANT (Eds.), ***Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivity. Soigner, éduquer, surtout valoriser***. (pp-91-110). Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Le cerveau à tous les niveaux (page consultée le 20 mai 2008). ***Nos différents sommeils.*** [En ligne]. Adresse URL : http://lecerveau.mcgill.ca/flash/a/a_11/a_11_p/a_11_p_cyc/a_11_p_cyc.html

LEGER, D. (2001). ***Les troubles du sommeil.*** Paris : Odile Jacob.

LE HEUZEY, Marie-France (2005). Page consultée le 10 juin 2008. ***Hyperactivité de l'enfant et de l'adolescent.*** [En ligne]. Adresse URL : http://www.coridys.asso.fr/pages/base_doc/leheuzey.html

LE HEUZEY, M.-F., BOURGEUIL, Thierry (page consultée le 11 juillet 2008). ***Scolarisation des enfants instables, hyperactifs, et présentant des troubles de l'attention.*** [En ligne]. Adresse URL : http://ame76.wifeo.com/documents/SCOLARISATION-20TDAH.pdf

Le quotidien du médecin (2005). Page consultée le 3 juin 2008. ***Ronflement et apnée du sommeil : y penser aussi chez l'enfant.*** [En ligne]. Adresse URL : **http://www.amdpifrance.com/journal/article.php3?id_article=17**

LUSSIER, F. & FLESSAS, J. (2005). ***Neuropsyc hologie de l'enfant. Troubles développementaux et de l'apprentissage***. Paris : Dunod.

OTT, J.N. (1973).Color and light issues. ***The International Journal of Biosocial Research, 7,*** 1985-1993.

PICCHIETTI, D.L. (2007). Restless legs syndrome and periodic limb movement disorder in children and adolescent. ***Sleep, 12,*** 1747-1755.

Psychomedia (page consultée le 8 juillet 2008). ***Hyperactivité : entraîner la mémoire de travail serait un traitement prometteur.*** [En ligne]. Adresse URL : **http://www.lepsychologue.be/psychologie/sommeil-ondes-lentes.asp**

RYBACK, Y.E., MCNEELY, H.E., MACKENZIE, B.E., JAIN, V.R., & LEVITAN, R.D. (2006). An open trial of light therapy in adult attention-defict/hyperactivity disorder. ***Journal of Clinical Psychiatry, 10,*** 1527-1535.

REVOL, Olivier (page consultée le 8 juillet 2008). ***L'enfant hyperkinétique.*** [En ligne]. Adresse URL : **http://www.coridys.asso.fr/pages/base_doc/revol/hyperkyne.html**

RIVIERE, Jean-Philippe (page consultée le 21 mai 2008). ***Le sommeil, une succession de cycle...*** [En ligne]. Adresse URL : **http://www.doctissimo.fr/html/psychologie/bien_dormir/ps_6205_sommeil_cycles.htm**

Société canadienne du Sommeil (SCS) (consultées le 7 mai au 2 juillet 2008). [En ligne]. Adresse URL : **http://www.css.to/**

Sommeil et Santé (page consultée le 13 mai juin 2008). ***Somnolence chez les adolescents.*** [En ligne]. Adresse URL : **http://www.sommeilsante.asso.fr/inform_somnolenceadolescents.html**

TRÉBAOL, Gaëlle (2005). Page consultée le 10 juin 2008. ***Le sommeil et les résultats scolaires.*** [En ligne]. Adresse URL : **http://demoprimaire.cssh.qc.ca/IMG/doc/info_sommeil_et_resultats_scolaires.doc**

VAN DER HEIJDEN, K.B., SMITS, M.G., VAN SOMEREN, T.W., RIDDERINKHOF, K.R., & BOUDEWIJN, W. (2007). Effect of Melatonine on Sleep Behavior and Cogntion in ADHD and Chronic Sleep-Onset Insomnia. **Journal of the American Academy of Child *& Adolescent Psychiatry, 46*,** 233-241.

VANTALON, V. (2005). ***L'hyperactivité de l'enfant.*** Paris : John Libbey.

VERMULEN, Jérôme (page consultée le 13 mai 2008). ***Les phases du sommeil.*** [En ligne]. Adresse URL : **http://www.lepsychologue.be/psychologie/sommeil-ondes-lentes.asp**

WAYNE P. (1987). Full-Spectrum classroom light and Sickness in Pupils. ***The Lancet, 21,*** 1205-1206.

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author : **Annie Chartrand**

Title of the Research Project: *Le recrutement des ayants droit francophones en Alberta*

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Year this Degree Granted: 2008

University of Alberta

Le recrutement des ayants droit francophones en Alberta

par

Annie Chartrand

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research
en vue de l'obtention de la

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Campus Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Automne 2008

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Je, soussigné, certifie avoir lu l'activité de synthèse intitulée *Le recrutement des ayants droit francophones en Alberta,* présentée par Annie Chartrand en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation - Études en langue et culture, et recommande qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

Abstract

Francophones outside of Quebec have a demographic weight of just 4.2%, while for the Province of Alberta, this percentage drops to 1.8%. Nevertheless, the francophone education system in Alberta continues to grow in certain regions of the province. Meetings with representatives of francophone school boards of Alberta have been conducted to study the recruitment efforts made to attract eligible students of this province to the schools to which they are entitled. Following the study of both communication plans and interviews of school board officials, of note is the vast difference between the recruitment techniques of the various schools to attract eligible students to their institutions. Indeed, some boards are very aggressive in their approach while others rely much more on the fact that interested parents will enroll their children in francophone school.

Résumé

Les francophones de langue maternelle française ont un poids démographique d'à peine 4,2% et pour la province de l'Alberta, ce pourcentage chute à 1,8%. Néanmoins, le système d'éducation francophone en Alberta continue de croître dans certaines régions de la province. Des rencontres avec les conseils scolaires francophones de l'Alberta ont été effectuées afin d'étudier les efforts de recrutement déployés qui permettent d'attirer les ayants droit de cette province dans les écoles auxquelles ils ont droit. Suite à l'étude des plans de communication et des entrevues, il est intéressant de remarquer la vaste différence qui existe entre les techniques de recrutement utilisées afin de convaincre les ayants droit de fréquenter les écoles de leur territoire. En effet, certains conseils scolaires sont très agressifs dans leur approche alors que d'autres se fient beaucoup plus à ce que les parents intéressés inscriront eux-mêmes leurs enfants à l'école francophone.

À Béatrice,

Un jour je te raconterai les grandes batailles qu'ont livrées des francophones de partout au pays afin que tu puisses fréquenter l'école française du quartier.

Remerciements

Merci au professeur Yvette d'Entremont Ph.D., sans qui ce projet n'aurait jamais été complété. Ses commentaires et suggestions m'ont permis de me dépasser et d'en apprendre plus sur la francophonie albertaine, dont je suis fière d'avoir fait partie durant quelques années.

Thank you to my wonderful husband who supported me unconditionally throughout this adventure.

Merci à toute la communauté francophone en Alberta qui m'a accueillie chaleureusement et qui m'a fait découvrir les réalités quotidiennes du milieu scolaire en milieu minoritaire.

Liste des tableaux

Page

Tableau 1
Français langue maternelle et parlée à la maison, 1951-2006 8

Tableau 2
Alberta, Langue maternelle française 10

Tableau 3
Sommaire statistique des ayants droit au Canada; les nombres absolus et diminutions et les taux d'exogamie en 1986 et 2001 13

Tableau 4
Couverture de marché des ayants droit au Canada 14

Tableau 5
Effectifs des Conseils scolaires francophones de l'Alberta - 1995-2007 40

Table des matières

Page

Chapitre 1

1. Introduction 1

2. Contexte 4
   2.1 Survol historique de l'éducation francophone en Alberta 4
   2.2 Portrait de la population de langue française au Canada, de 1951-2006 8
   2.3 Portrait de la population de langue française en Alberta, 1951-2006 10
   2.4 Portrait des effectifs scolaires au Canada 12
   2.5 Portrait des effectifs scolaires en Alberta 14

Chapitre 2

Le recensement des écrits - Le recrutement scolaire au Canada 18

Chapitre 3

Méthodologie 23

Chapitre 4

1. Analyse des résultats 25

   4.1 La clientèle 25
   4.2 Plans de communication 27
   4.3 Le recrutement 29
   4.4 La publicité 33

Chapitre 5

Conclusion et recommandations 36

Annexes 40

Ouvrages de référence 42

Chapitre 1

1. Introduction

Le droit à l'instruction en français au Canada n'existe que depuis 1982 avec l'entrée en vigueur de la Charte canadienne des droits et libertés. Malgré que l'article 23 de cette Charte stipule clairement le droit des francophones en matière d'éducation dans leur langue maternelle, les gouvernements provinciaux, de qui relèvent la juridiction de l'enseignement, ont été réticents à offrir l'enseignement en français dans les régions en situation minoritaire.

Un quart de siècle est passé depuis l'arrivée de la Charte et l'implantation d'écoles et de conseils scolaires francophones partout au Canada est maintenant chose faite avec la création de la Commission scolaire francophone du Nunavut en 2004 qui est la dernière région canadienne à se prévaloir d'un conseil scolaire francophone. Ces dernières années ont été marquées de luttes acharnées de la part de parents ayants droit déterminés à ce que leurs enfants fréquentent des écoles francophones dans leur région.

La population totale du Canada ne cesse d'augmenter et c'est maintenant plus de 31 millions d'habitants qui peuplent ce pays (Statistiques Canada, 2006). Depuis les cinquante dernières années, la population francophone n'a augmenté que d'environ 200 000 habitants (Statistiques Canada, 2006;Martel, 2002) ce qui est peu si l'on compare à l'augmentation fulgurante des habitants du Canada toute langue confondue. Les francophones de langue maternelle française ont un poids démographique d'à peine 4,2% et pour la province de l'Alberta, ce pourcentage chute à 1,8% (Statistiques Canada,

2006; Martel, 2002). Malgré le peu de francophones en milieu minoritaire, ceux-ci continuent à se battre afin de développer un réseau pour l'éducation en français afin d'en faire bénéficier les générations à venir.

Voilà pourquoi il est alarmant de constater qu'environ 20 000 ayants droit en Alberta ne se prévalent pas de leur droit de fréquenter l'école francophone (Bédard, 2001; Alberta Education, 2007). Ceux-ci ont plutôt choisi le système anglophone ou encore immersion de leur région. Ce sont donc plusieurs francophones qui n'auront pas le droit d'envoyer leurs enfants dans les écoles de langue française pour les générations à venir puisque ces derniers ne répondront pas aux critères de l'Article 23 en matière de droit à l'instruction en français qui stipule que les citoyens canadiens de langue maternelle française et/ou ayant reçu leur instruction en français ont le droit de faire instruire leurs enfants en français (Gouvernement du Canada, 1982).

Afin de mieux faire connaître l'école francophone, il est important de développer des campagnes de recrutement partout en province. Par contre, la notion de recrutement est relativement nouvelle dans le domaine de l'éducation francophone (Productions Espace Franco, 2005) et la plupart des conseils scolaires ne sont pas outillés pour faire face à cette réalité. La majorité des conseils scolaires francophones au pays doivent effectuer du marketing et recrutement avec un manque de ressources financières et humaines et surtout d'expertise dans ce domaine.

Cette étude portera sur le recrutement effectué par les conseils scolaires francophones en Alberta. Pour ce faire, en première partie, un portrait sera tracé de l'historique de l'éducation française dans cette province. Ensuite, une brève analyse des francophones au Canada et en Alberta sera décrite pour finalement faire un portrait des

effectifs scolaires au Canada et en Alberta. La deuxième partie comportera les différentes approches de recrutement utilisées dans les milieux scolaires au Canada. En troisième partie, une analyse sera faite des activités de recrutement effectuées par les conseils scolaires francophones en Alberta. Notamment, un survol de la clientèle, des plans de communication, du recrutement et de la publicité sera effectué afin de tracer un portrait des efforts déployés par les conseils scolaires francophones albertains. Finalement, des recommandations seront proposées afin d'aider les conseils scolaires dans leurs efforts de recrutement d'ayants droit en Alberta.

2. Contexte

Afin de bien comprendre les efforts déployés par les conseils scolaires francophones en Alberta face au recrutement, il est important de faire un survol de l'éducation francophone de cette province depuis ses tous débuts jusqu'à aujourd'hui. Ainsi, le lecteur pourra apprécié les grands efforts déployés par les parents et les dirigeants scolaires albertains afin de mettre sur pied un système scolaire francophone de qualité dans cette province à forte majorité anglophone.

Également, il est important de comprendre que l'Alberta n'est pas la seule province à vivre de grandes difficultés à attirer la majorité des ayants droit dans les écoles francophones puisqu'il semble que cette situation est la même partout dans les communautés minoritaires au Canada. Selon une étude soumis à la Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF), «*il y a une baisse constante de l'effectif scolaire francophone alors que nous observons une croissance de l'effectif scolaire au Canada*» (Simbal 2005, p.23). Un survol de la situation canadienne et albertaine permettra d'établir les bases sur lesquelles une campagne de recrutement nationale pourra être développée. Dans le chapitre suivant, la situation du recrutement propre à l'Alberta sera étudiée en détails.

2.1 Survol historique de l'éducation francophone en Alberta

Officiellement, ce n'est que depuis 1982 que les francophones de l'Alberta ont le droit de recevoir l'instruction en français. Or, lorsque l'on fait un survol historique de l'éducation de langue française en Alberta, on se rend compte que l'évolution de l'instruction en français s'est fait très lentement. En effet, dès 1896, il est permis d'enseigner en français seulement durant les deux premières années de l'élémentaire. Ce

n'est qu'en 1964 qu'il y aura un amendement à la Loi scolaire et qui permettra l'enseignement du français durant une heure par jour. En 1968, la Loi scolaire est encore modifiée pour permettre l'enseignement du français jusqu'à 50% du temps de la 3e à la 12e année (Secrétariat francophone, 2008). Par contre, ce n'est pas ces jalons de l'histoire qui marqueront l'éducation de langue française en Alberta mais plutôt ceux des années 80, avec l'arrivée de la Charte canadienne des droits et libertés, et plus précisément l'article 23, qui influenceront grandement la création d'écoles homogènes francophones. L'article 23 *«accorde essentiellement trois types de droits scolaires aux citoyens canadiens de langue maternelle française ou anglaise résidant en milieu minoritaire:*

1. *Le droit de faire instruire leurs enfants dans la langue de la minorité;*
2. *Celui de faire instruire leurs enfants dans des établissements scolaires français;*
3. *Celui de gérer ces établissements.»* (Martel, 2002, p.2)

Dès l'arrivée des colons en Alberta au XIXe siècle, l'Église y est très présente et c'est grâce aux prêtres-colonisateurs que les francophones pourront recevoir une partie de leur éducation en français puisque ceux-ci enseignent le cathéchisme en français afin de maintenir la langue maternelle chez les élèves qui sont souvent victimes de l'assimilation anglaise (Alberta Online Encyclopeadia, 2004). Alors que l'Assemblée législative sanctionnait l'enseignement en français au début du XXe siècle, l'Église, protégée par les dispositions linguistiques établies lors de la création des provinces de la Saskatchewan et de l'Alberta, maintient les écoles catholiques publiques francophones jusque vers les années 1930 (Atlas de la francophonie, 2005).

Durant les années 60, l'Assemblée législative apporte quelques modifications à la

Loi scolaire offrant plus de temps d'enseignement en français aux élèves francophones de la province. Ce n'est qu'en 1964 avec un amendement à la Loi scolaire que les élèves pourront recevoir une heure d'enseignement en français par jour et en 1968, jusqu'à 50% de l'enseignement pourra être en français.

C'est en 1970 que le gouvernement fédéral crée le Programme des langues officielles dans l'enseignement, ce qui incite le gouvernement provincial de l'Alberta et les conseils scolaires à mettre sur pied des programmes d'immersion (Secrétariat francophone, 2008). Suite à cette initiative, des milliers de francophones albertains pourront étudier en français, ce qui aura une grande portée sur le recrutement d'ayants droit aujourd'hui et qui sera expliqué au chapitre 2.

Avec l'arrivée de la Charte canadienne des droits et libertés en 1982, les francophones en milieu minoritaire de partout au Canada ont maintenant le droit de recevoir leur instruction élémentaire et secondaire dans leur langue maternelle. Par contre, les parents se rendront vite compte que l'article 23 laisse beaucoup de place à l'interprétation des gouvernements provinciaux, et ce, souvent aux détriments des francophones. Néanmoins, c'est en 1983 que la première école francophone privée en Alberta, Georges-et-Julia-Bugnet, voit le jour à Edmonton suite au refus par le *Edmonton Public School Board* et le *Edmonton Catholic School District* de créer une école homogène de langue française (Levasseur-Ouimet, 2003). Malheureusement, celle-ci fermera ses portes un an plus tard faute de fonds.

La première école publique homogène française, l'école Maurice-Lavallée, ouvrira ses portes en 1984 pour accueillir 239 élèves de la maternelle à la 8[e] année (Levasseur-Ouimet, 2003). Afin d'obtenir l'enseignement des niveaux secondaires en

français, les parents francophones devront occuper les locaux du *Edmonton Catholic School District* en 1988 durant plusieurs heures. Finalement, les élèves d'Edmonton et des environs pourront bénéficier de ce droit pour la première fois en 1989 alors que l'école Maurice-Lavallée offrira des cours en français pour les élèves de la maternelle à la douzième année.

La fin des années 80 et le début des années 90 connaissent une effervescence pour la création d'écoles francophones en Alberta. Plusieurs régions en province obtiendront leur école francophone. Malgré toute cette effervescence, les écoles francophones sont toujours gérées par des conseils scolaires anglophones. C'est suite à la fermeture de l'école George-et-Julia-Bugnet que des parents francophones, Jean-Claude Mahé et Angéline Martel, poursuivent le gouvernement albertain afin d'obtenir le droit aux francophones de gérer leurs propres écoles. Cette célèbre poursuite juridique sera connue sous le nom de «Cause Mahé».

Ce n'est qu'en 1990 que la cour Suprême du Canada rendra son jugement concernant la cause Mahé et donnera véritablement le droit aux parents francophones de gérer leurs propres écoles. C'est finalement en 1994, soit trois ans suivant ce jugement qu'aura lieu les élections de conseillers scolaires pour les régions d'Edmonton/Legal, de Rivière-la-Paix et de Saint-Paul/Plamondon/Medley, créant ainsi les trois premiers conseils scolaires francophones de l'Alberta (Alberta Online Encyclopeadia, s.d.). En l'an 2000, une division de la gestion des écoles de l'Alberta entraînera la création de deux nouveaux conseils scolaires afin de desservir les élèves du Sud de la province, un catholique et un public, menant ainsi à cinq le nombre de conseils scolaires francophones en Alberta gérant l'ensemble des 28 écoles francophones (Alberta Education, 2007).



Beaucoup de chemin a été parcouru pour la lutte aux droits des francophones en matière d'éducation dans leur langue maternelle ce qui se traduit en une grande augmentation des effectifs scolaires dans les écoles francophones en Alberta. Néanmoins, il n'en demeure pas moins que la grande majorité des ayants droits ne fréquentent pas les écoles francophones de l'Alberta, choisissant plutôt les écoles d'immersion ou anglaises. Ce sont eux que les conseils scolaires francophones de la province doivent convaincre de recevoir leur instruction en français.

2.2 Portrait de la population de langue française au Canada, de 1951-2006

Afin de comprendre la réalité à laquelle font face les écoles francophones du pays, et plus spécialement en Alberta, il est important d'effectuer un bref survol de l'évolution de la population de langue française au Canada.

De 1951 à 2006, le nombre total de gens hors-Québec ayant comme langue maternelle le français a augmenté alors que le nombre de Canadiens parlant français à la maison a connu une baisse constante depuis 1971, année ou Statistique Canada a commencé à sonder cette composante de la population canadienne.

Tableau 1 : Français langue maternelle et parlée à la maison, 1951-2006

	1951	1961	1971	1981	1986	1991	1996	2001	2006
Population totale (sauf QC)	9 953 748	12 979 036	15 540 545	17 714 450	18 776 865	20 183 735	21 483 045	22 513 455	23 805 125
Langue maternelle	721 820	853 462	926 400	923 600	945 860	976 415	970 205	941 560	939 995
Langue parlée à la maison	n/a	n/a	675 955	666 785	669 316	636 635	618 522	585 465	Non disponible
% français langue maternelle/ population totale	7,25	6,58	5,95	5,21	5,0	4,84	4,5	4,5*	4,2*

Source : Statistique Canada, 2006; Martel, 2002

** Ce pourcentage reflète les gens ayant déclaré plus d'une langue maternelle dans le recensement de 2001 et 2006.*

Le Tableau 1 démontre que de 1951 à 1996, la population francophone hors-Québec a connu une augmentation lente mais constante. Depuis 1971, on remarque que le nombre de gens se déclarant de langue maternelle française évolue en dents-de-scie. Les gens disant parler français à la maison est en baisse constante depuis 1971, sauf pour 1986 où on note une légère augmentation. De plus, nous remarquons qu'en 2001 et 2006, les gens ayant déclaré plus d'une langue maternelle, incluant le français dans le recensement indique que la population francophone s'affiche de plus en plus comme étant bilingue.

Durant le recensement de 2006, 67 275 Canadiens ont déclaré avoir comme langue maternelle le français en plus de l'anglais ou une autre langue non-officielle. En additionnant ces données à celles de langue maternelle française, nous pouvons en déduire qu'en 2006, il y aurait donc plus d'un million d'habitants à avoir le français comme langue maternelle.

De 1951 à 2006, la population francophone hors-Québec a augmenté d'environ 200 000 personnes alors que le reste de la population canadienne a augmenté de plus de treize millions.

Ces données nous indiquent que les gens de langue maternelle française deviennent de plus en plus «minorisés» car il n'y a plus que 4,2% de francophones au Canada hors-Québec en 2006 comparé à 7,25% en 1951 (Simbal, 2005). Parmi les hypothèses qui peuvent expliquer ce phénomène, les chercheurs s'entendent pour dire que la forte immigration au Canada de gens ayant une langue autre que le français comme langue maternelle, la baisse de fécondité chez les femmes de langue française ainsi que la diminution de mobilité inter provinciale en provenance du Québec

contribuent à cette minorisation (Martel, 2002; Marmen et Corbeil, 1996). Cette baisse du poids démographique chez les francophones est une des raisons pouvant expliquer la baisse des effectifs scolaires dans les écoles francophones en milieu minoritaire (Simbal, 2005).

2.3 Portrait de la population de langue française en Alberta, 1951-2006

L'Alberta connaît une situation similaire au reste du Canada concernant la population de langue française. Même si l'Alberta connaît une légère augmentation de la population ayant le français comme langue maternelle de 1986 à 2006, tout comme le reste du Canada, le poids démographique des francophones diminue puisque la population totale de l'Alberta parlant une langue autre que le français augmente rapidement. Le tableau 2 illustre bien cette tendance.

Tableau 2 : Alberta, Langue maternelle française

	1986	1996	2001	2006
Population totale	2 365 830	2 669 195	2 941 150	3 256 355
Langue française maternelle	56 245	55 290	58 645	61 225
Pourcentage	2,4	2,1	2,0*	1,8*
Connaissances des langues officielles (français et anglais)	Non disponible	Non disponible	202 905	222 885

Source : Statistiques Canada, 2006; Martel 2002
** Ce pourcentage ne reflète pas les gens ayant déclaré plus d'une langue maternelle dans les recensements de 2001 et 2006.*

Le Tableau 2 révèle également une autre tendance intéressante pour la population francophone. En effet, en 2006 plus de 220 000 personnes disent connaître les deux langues officielles, ce qui est une augmentation d'environ 20 000 personnes depuis 2001. Cette hausse pourrait être en partie due à la popularité des écoles d'immersion dans certaines régions de l'Alberta.

Dans l'Ouest, le nombre de familles francophones faisant partie d'un couple

exogame est le plus élevé au Canada, soit 43% (Gouvernement du Canada, 2003). De plus, de tous les francophones de langue maternelle française dans l'Ouest, seulement 33% disent parler le français à la maison le plus souvent alors que 46% disent le parler moins que régulièrement (Gouvernement du Canada, 2003). C'est donc un très haut taux de familles francophones vivant une grande partie de leur vie dans une langue autre que le français.

Depuis quelques années, l'Alberta connaît un boum économique de grande envergure. Cette grande croissance économique se traduit par une hausse démographique de grande importance comparativement aux autres provinces canadiennes. De juillet 2005 à juillet 2006, l'Alberta a accueilli le plus de migrants interprovinciaux au Canada, soit 109 951 nouveaux habitants. Une fois le calcul ajusté avec les migrants sortant, l'Alberta a enregistré un solde de 57 105, soit un solde trois fois supérieur à la moyenne nationale (Statistiques Canada, 2006). Ce nombre élevé est en hausse par rapport à celui de l'année précédente. Nous remarquons que la majorité des migrants interprovinciaux proviennent de l'Ontario (27 961 migrants), du Nouveau-Brunswick (4 260 migrants) alors que 5 953 migrants arrivent du Québec (Statistiques Canada, 2006). Ces trois provinces ayant le plus grand nombre de francophones au Canada, cette situation pourrait expliquer en partie la hausse en 2006 de personnes ayant le français comme langue maternelle.

Selon ce portrait de l'Alberta, il semble que la situation des francophones n'est pas aussi critique qu'ailleurs au Canada. Or il ne faut pas oublier que le pourcentage des gens de langue maternelle française ne représente que 1,8% de la population totale en Alberta. Également, même s'il est facile d'envisager une hausse des francophones en

Alberta suite au boum économique des dernières années, il est tout aussi facile d'imaginer que ces migrants interprovinciaux retourneront dans leur province d'origine suivant une stabilisation ou encore pire, une chute soudaine du marché économique.

2.4 Portrait des effectifs scolaires au Canada

Durant les 16 dernières années, l'enseignement francophone en milieu minoritaire a connu une poussée extraordinaire. Nous retrouvons maintenant des écoles francophones dans les neuf provinces outre le Québec et les trois territoires et celles-ci sont entièrement gérées par les parents ayants droit, ce qui n'était pas le cas en 1990 alors que seul le Nouveau-Brunswick et quelques écoles de l'Ontario étaient gérées par des francophones. Ces progrès sont dus aux efforts acharnés de parents francophones croyant fortement que la meilleure éducation possible pour leurs enfants serait faite en français. Malgré ces efforts exemplaires, le nombre d'élèves inscrits dans les écoles francophones continuent de diminuer.

Avec une diminution de la population totale de langue française au Canada s'amène une perte du bassin potentiel d'effectifs scolaires cible pour les écoles francophones. En effet, les ayants droit francophones sont passés d'environ 326 000 à 316 000 de 1986 à 2001 (Simbal, 2005). La majorité des provinces ont connu des pertes selon les recensements de ces années. Ces pertes sont attribuables entre autre au bas taux de natalité chez les francophones hors-Québec ainsi qu'à la non-transmission de la langue française chez les jeunes enfants de familles francophones ou de couples exogames (Martel, 2002).

Les couples exogames, formés d'un parent francophone et d'un parent anglophone, sont de plus en plus la norme dans les régions minoritaires au Canada. En

1971, seulement 27% des couples se disaient exogames alors qu'en 2001 on en retrouve environ 43%, partout au Canada, incluant le Québec (Gouvernement du Canada, 2003). Cette forte augmentation affecte grandement les effectifs scolaires potentiels d'une région donnée. En effet, un couple exogame peut décider d'envoyer son enfant à l'école francophone, anglophone ou encore d'immersion. On observe au Tableau 3 que plus de 50% des couples dans l'ensemble du Canada se disent en union exogame. La seule exception à cette tendance est le Nouveau-Brunswick. On remarque aussi que pour la majorité des provinces, les couples exogames ont connu une augmentation depuis 1986.

Tableau 3 : Sommaire statistique des ayants droit au Canada; les nombres absolus et diminutions et les taux d'exogamie en 1986 et 2001.

	1986		**2001**	
Province	**Total ayants droit**	**% d'exogamie**	**Total ayants droit**	**% d'exogamie**
Canada	326 635		316 480	
Terre-Neuve	1 555	74,9	985	68
Nouvelle-Écosse	11 875	59,4	11 555	66,1
Nouveau-Brunswick	68 645	20,4	56 830	25,2
Ile-du-Prince-Édouard	2 505	66,7	2 235	65,5
Ontario	163 695	52,7	169 945	57,2
Manitoba	20 740	56,3	17 605	65,5
Saskatchewan	12 110	74,5	8 130	75,1
Alberta	27 230	70,4	27 300	75,2
Colombie-Britannique	17 410	74	20 875	76,9
Yukon	255	84,3	350	71,4
Territoires du Nord-Ouest /Nunavut	615	75,6	670	75,4

Source : Bédard, 2001

Si l'on observe le Tableau 3, on remarque par contre qu'en Ontario et en Colombie-Britannique, les ayants droit ont fait un gain considérable. En ce qui a trait à l'Alberta, au Yukon et aux Territoires du Nord-Ouest et Nunavut, tous ont connu une



légère augmentation de quelques dizaines d'ayants droit. Ces gains s'expliquent majoritairement par la migration interprovinciale en provenance du Québec et du Nouveau-Brunswick (Simbal, 2005).

Une grande différence règne entre les ayants droit inscrits dans les écoles francophones et ceux qui auraient le droit d'y accéder selon l'article 23 de la Charte mais qui ont décidé de fréquenter un autre système scolaire. Lorsque l'on compare les données des recensements pour le nombre d'ayants droit au Canada de 1986 à 2001, on remarque que les effectifs cibles, ce qui se définit par *«les enfants nés de parents de langue maternelle française selon l'alinéa 23(2)»* (Martel, 2002) sont de l'ordre de seulement 50%. C'est donc la moitié des ayants droit qui fréquentent un autre système scolaire que celui francophone, ce qui est démontré au Tableau 4.

Tableau 4 : Couverture de marché des ayants droit au Canada

	1986	**1991**	**1996**	**2001***
Effectif	271 914	259 035	232 942	224 038*
Inscrits	123 027	129 778	126 718	118 056*
Ratio	45.2%	50.1%	54.4%	52.7%*

Source : Simbal, 2005; Martel, 2002

Il ne demeure pas moins qu'il est encourageant de voir que le ratio d'élèves inscrits est passé de 45% à près de 53% dans 16 ans ce qui peut encore paraître encore trop bas pour la majorité des intervenants dans les écoles francophones.

2.5 Portrait des effectifs scolaires en Alberta

La situation en Alberta, quoique similaire à la majorité du Canada a connu de grands rebondissements ces dernières années.

Avant 1983, les Albertains de langue maternelle française voulant être instruits en

français devaient fréquenter une des 27 écoles bilingues de la province qui offraient un pourcentage des cours en français. Les écoles bilingues deviendront plus tard les écoles d'immersion. L'éducation en français en Alberta a fait d'énormes progrès depuis 1982, notamment dans le développement de conseils scolaires, dans la création de nouvelles écoles et dans le recrutement des ayants droit.

Depuis 1995, de plus en plus de parents francophones se prévalent de leur droit de faire éduquer leurs enfants en français. Dans le Conseil scolaire du Nord-Ouest, cette bataille pour obtenir le droit d'être éduqué en français est d'autant plus difficile notamment à cause du vaste territoire à couvrir (de Grande Cache et la région de Slave Lake au sud, jusqu'à la frontière des Territoires-du-Nord-Ouest au nord) et la grande distance entre chaque ville. Or, cette région s'est toujours démarquée à cause de son histoire francophone qui fait partie intégrale de son développement. Déjà en 1963, on dénombrait une quinzaine d'écoles bilingues sur ce territoire (Communautés francophones de l'Alberta, 2008) ce qui est bien avant l'arrivée de la Charte canadienne des droits et libertés. En observant les données du Tableau 5 en annexe, on remarque une augmentation stable depuis 1995 dans le nombre des effectifs scolaires. Ce conseil scolaire est passé de 236 élèves à 343 en dix ans. De plus, deux nouvelles écoles ont été créées dans les villes de Grande Praire et Peace River dans les dix dernières années.

Le Conseil scolaire Centre-Est a connu une augmentation stable d'environ 5% par année et est passé de 393 à 582 élèves en dix ans. Le nombre d'écoles n'a pas changé et est demeuré à quatre mais on indique sur le site web de l'école Beauséjour qu'en 2008, cette école obtiendra finalement son propre édifice.

Le Conseil scolaire Centre-Nord a connu une grande augmentation de son

territoire. En 1994, des conseils de coordination avait été établis à Red Deer et à Fort McMurray et ceux-ci se sont joint au Conseil Centre-Nord en 1999 ce qui a fait passé son nombre d'écoles de neuf à 11. En l'an 2000, l'école LaVérendrye passera du Conseil scolaire Centre-Nord au Conseil scolaire publique du Sud, ce qui est la raison principale de la diminution d'effectifs scolaires pour cette année. Aucune autre baisse ne sera enregistrée par le Conseil scolaire Centre-Nord. Son nombre total d'élèves se chiffre maintenant à 2319 et compte à nouveaux 11 écoles, la dernière institution créée étant l'école Desrochers située à Jasper.

Les deux conseils scolaires ayant connu le plus de changements au niveau des effectifs scolaires et de la gestion sont sans aucun doute le Conseil scolaire du Sud de l'Alberta (CSSA) et le Conseil scolaire catholique et francophone du Sud de l'Alberta (CSCFSA).

Dans les régions *«où il a moins de francophones ou pas d'écoles françaises, le Ministre peut mettre sur pied un conseil de coordination pour une région d'éducation francophone»* (Patrimoine Canada, 1996). Ces conseils ont un droit de regard sur toutes les questions concernant l'administration et la pédagogie des programmes de français (Patrimoine Canada, 1996). En 1999, le ministre de l'éducation de l'Alberta crée des régions scolaires francophones afin d'en établir cinq (dont le Conseil scolaire du Sud). Ce n'est qu'en 2001 que le Conseil scolaire du Sud se divise afin de former les deux conseils scolaires que nous connaissons présentement, soit un public et un catholique. Les trois autres conseils scolaires francophones de la province seront quant à eux des conseils scolaires composés ce qui veut dire qu'ils gèrent des écoles publiques et des écoles catholiques sur le même territoire.

Le Conseil scolaire du Sud de l'Alberta qui était à l'époque sous l'égide du *Calgary School District* a connu une forte diminution en 1997-98 alors que le nombre d'élèves de l'unique école est passé de 70 à 48 élèves. Par contre, dès l'année suivante, l'école a plus que doublé ses effectifs scolaires en passant à 119 élèves. Depuis, le CSSA n'a cessé de connaître de grandes augmentations d'élèves ce qui a amené la création de deux nouvelles écoles en 2000-01 pour finalement en compter sept en 2006-2007. Cette région est passée de 70 élèves en 1995 pour atteindre 867 élèves en 2006-2007. Cette augmentation vertigineuse est sans aucun doute la plus importante de tous les conseils scolaires francophones de la province, et est en partie dû à la grande croissance économique du Sud de la province.

Le Conseil scolaire catholique et francophone du Sud de l'Alberta (CSCFSA) a quant à lui, également connu de grandes augmentations d'élèves, surtout durant les dernières années. Par contre, la même année de la création de deux nouvelles écoles dans le CSSA, on remarque une diminution d'effectifs dans le CSCFSA, ce qui est probablement du au fait que plusieurs parents préfèrent que leurs enfants soient éduqués en français dans un environnement public et non catholique. Le CSCFSA est passé d'une école ayant 402 élèves à trois écoles pour un total de 802.

Même si pour l'ensemble des conseils scolaires francophones en Alberta on remarque une augmentation des effectifs scolaires depuis les dix dernières années, on observe aussi que des milliers d'ayants droit ne se prévalent pas de leur droit de recevoir une éducation en français en Alberta.

Chapitre 2

<u>Recensement des écrits - Le recrutement scolaire au Canada</u>

Il est difficile d'obtenir de l'information sur le recrutement effectué à l'échelle nationale par les conseils et écoles francophones à l'échelle du pays. En effet, suite à une étude réalisée par Productions Espace Franco pour le compte de la Fédération nationale des conseils scolaires francophones, *«la notion de marketing de l'école française est relativement nouvelle pour l'ensemble des conseils»* (Productions Espace Franco, 2005, p.4). Toujours selon cette même étude, il est difficile pour les conseils d'avoir une approche de recrutement proactive et structurée puisque la moitié des conseils francophones en milieu minoritaire au Canada n'ont pas de plan de communication (Productions Espace Franco, 2005). Malgré ces difficultés, il semble y avoir un mouvement afin de coordonner les efforts de tous et chacun afin de mieux faire connaître l'école francophone partout au Canada.

En 2003, Landry semble avoir été un des premiers à suggérer qu'il est nécessaire de coordonner une campagne nationale de conscientisation des ayants droit et de la population canadienne (Landry, 2003). Cette campagne de *«marketing sociocommunautaire»* (Landry, 2003, p.19) aurait pour but de faire prendre conscience aux parents ayants droit que s'ils ne choisissent pas l'école francophone pour leurs enfants maintenant, ces derniers n'auront plus le droit d'envoyer leurs propres enfants à l'école francophone (Landry, 2003). C'est donc toute une génération qui serait privée de recevoir leur instruction en français selon l'article 23 de la Charte. Dans son article

Libérer le potentiel caché de l'exogamie, Landry soulève le fait qu'un manque de *«synchronicité des mesures entreprises sur les plans national, provincial et local semblent faire défaut»*. (Landry, 2003, p.19).

C'est en 2005 que la FNCSF a reçu le Plan de communication pour une campagne nationale de promotion de l'école française du groupe Productions Espace Franco. Le groupe avait été mandaté de développer un plan de communication qui *«permettrait de tracer les grandes lignes d'une campagne de promotion de l'école française à l'échelle nationale devant contribuer à augmenter la clientèle scolaire de cinq pour cent par année au cours des cinq prochaines années»* (Productions Espace Franco, 2005, p.1). De plus, le plan énumérait des activités concrètes et réalisables qui permettraient aux conseils scolaires francophones de tout le pays de mieux coordonner leurs efforts de valorisation, de recrutement et de rétention. L'échéancier du plan pour les activités proposées débutait dès septembre 2005 pour se terminer au printemps 2008. Les activités étaient assez variées et comprenaient entre autre que 2007 serait l'Année de l'école française ainsi que des Journées nationales portes ouvertes afin de visiter les écoles francophones partout au Canada (Productions Espace Franco, 2005). Il est dommage que ces activités n'ont pas eu lieu selon le modèle et l'échéancier prévus. Peut-être qu'il a été décidé par la FNCSF de procéder à cette campagne nationale de recrutement à une date ultérieure.

Un autre groupe qui coordonne des efforts de recrutement à l'échelle nationale est la Commission nationale des parents francophones (CNPF). Dans son rapport annuel 2006-2007, la présidente Ghislaine Pilon mentionne que l'approche de la CNPF a changé. *«On est passé de la confrontation politique et juridique à la collaboration*

intersectorielle.» (Commission nationale des parents francophones, 2007, p.5). Elle mentionne aussi que cette nouvelle approche est adoptée par les différentes associations et paliers gouvernementaux afin d'établir une meilleure collaboration. *«Les chasses gardées et l'esprit de compétition cèdent peu à peu le terrain aux démarches qui visent des résultats et utilisent des processus éprouvés.»* (Commission nationale des parents francophones, 2007, p.5). Le CNPF concentre majoritairement ses efforts sur le développement de la petite enfance, ce qui aura pour effet d'augmenter le bassin potentiel d'effectifs pour les écoles francophones. Dans son rapport annuel en 2006-2007, le CNPF mentionne qu'un de ses axes stratégiques est la sensibilisation et le recrutement. Pour atteindre ce but, elle se promet d'effectuer une analyse sur le potentiel des ayants droit à partir du recensement de 2006 et de continuer à faire la promotion de l'approche et de la collaboration intersectorielle en développement de la petite enfance (Commission nationale des parents francophones, 2007). Cette analyse sur le potentiel des ayants droit sera grandement utile à tous les conseils scolaires au Canada afin qu'ils puissent mieux connaître les possibilités de leur marché.

Il est très difficile de recenser les efforts de recrutements pour les écoles francophones de chaque province. Néanmoins, il semble que l'Ontario est à l'avant-garde en développant sa «*Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française, 2004*». En effet, cette politique a pour but d'amener les écoles francophones de l'Ontario à réaliser leur mandat constitutionnel, soit entre autres de «*recruter et conserver les enfants des ayants droit*». (Giroux, 2007, p.5). Malgré que l'Ontario compte la plus grande population de francophones à l'extérieur du Québec, soit près de 600 000 personnes et peut jouir de douze conseils scolaires francophones

administrant 403 écoles, les difficultés de recrutement demeurent similaires à ceux des autres provinces ayant beaucoup moins d'effectifs. Un des objectifs de la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario est *«d'accroître la vitalité des établissements d'enseignement en mettant l'accent sur le maintien et l'augmentation des effectifs, contribuant ainsi à la pérennité du développement de la communauté francophones en Ontario».* (Giroux, 2007, p.6). Cet objectif se traduit par le fait que les douze conseils scolaires doivent élaborer en collaboration avec les parents d'élèves et les organismes communautaires une politique d'aménagement linguistique propre à leur réalité. (Giroux, 2007).

De plus, il semble que c'est en Ontario où l'on retrouve les budgets les plus importants concernant le recrutement, mais on remarque que *«c'est normalement pour se partager les effectifs entre le public et le catholique.»* (Productions Espace Franco, 2005, annexe I).

Malgré tous les efforts de recrutement déployés parmi les conseils scolaires francophones partout au pays, il n'en demeure pas moins que certains parents ayants droit choisiront de ne pas envoyer leurs enfants dans une école francophone pour diverses raisons. Les chercheurs ont regroupés ces facteurs en cinq différentes catégories :

Facteurs de type :

1. **technique** : disponibilité d'une école francophone, connaissance des écoles françaises, etc.
2. **psychologique** : naïveté sociale concernant l'acquisition d'une seconde langue, pression de la famille, etc.
3. **économique** : meilleure chance d'obtenir un emploi si on maîtrise bien l'anglais, etc.
4. **culturel** : sentiment d'isolement, recherche d'identité communautaire, etc.
5. **démographique** : endogamie, stabilité géographique de la famille, etc.

(Source, Réseau CIRCUM, 1999)

Les campagnes de sensibilisation ou de recrutement nationales doivent donc essayer

d'amenuiser l'importance de ces facteurs pour certains parents qui y attachent une grande importance. Il est donc très important pour les conseils scolaires d'effectuer de rigoureuses analyses du marché afin bien connaître leur clientèle-cible et ainsi pouvoir adapter leur message selon les principales craintes des parents ayants droit concernant l'école francophone en milieu minoritaire.

Chapitre 3

Méthodologie

Dans un premier temps, les Directeurs-généraux des cinq conseils scolaires de langue française de l'Alberta ont été mis au courant de la recherche en soulignant qu'une étude des plans de recrutement/communication pour leur région serait effectuée s'ils étaient intéressés à participer. Une fois les plans reçus, une deuxième communication serait établie afin de procéder à une entrevue pour mieux discuter de leurs techniques de recrutement.

Afin de préserver l'anonymat de chacun des conseils scolaires, une lettre de A à E sera attribuée à chacun des conseils. Ce critère a été mentionné au début de chacune des entrevues en espérant que les directeurs-généraux ou leur représentant soient plus candides et honnêtes dans leurs réponses, sachant qu'il ne sera pas possible d'identifier une réponse à un conseil en particulier.

Suite à cette première communication, le conseil scolaire E a uniquement fait parvenir son plan de communication et a décliné de participer à l'entrevue. Le conseil scolaire C a décidé de ne pas participer à l'étude. Trois entrevues ont donc été menées auprès des conseils scolaires A, B et D. En plus de l'entrevue, le conseil A a fait parvenir son plan de communication. Le conseil scolaire B ne possède pas de plan de recrutement écrit et le conseil D a préféré ne pas remettre son plan écrit et uniquement participer à l'entrevue.

Les entrevues étaient de format semi-dirigé afin de laisser la place à la spontanéité mais ont tout de même touchées aux trois thèmes suivants : information générale sur les techniques de recrutement utilisé (publicité, plan de recrutement, etc.), la clientèle visée pour chaque conseil scolaire ainsi que les sondages effectués par les écoles ou les conseils scolaires. Deux des trois entrevues ont été faites par téléphone vue la distance et la troisième fut faite en personne. Les entrevues étaient d'une durée approximative de 20 minutes et avant le début de chacune d'entre elles, les directeurs-généraux ou leur représentant ont signé un formulaire de consentement indiquant que l'étude respecterait l'anonymat de chacun.

Une fois les entrevues terminées, les plans triennals et les sites web de chaque conseils ont été consultés afin d'en apprendre plus sur les techniques de recrutement utilisées par chacun d'eux.

Chapitre 4

Analyse des résultats

Suite à l'étude des plans de communication et des entrevues, il est intéressant de remarquer la vaste différence qui existe entre les techniques de recrutement utilisées afin de convaincre les ayants droit de fréquenter les écoles francophones de leur territoire. En effet, certains conseils scolaires sont très agressifs dans leur approche alors que d'autres se fient beaucoup plus à ce que les parents intéressés inscriront leurs enfants à l'école francophone.

4.1 La clientèle

Le taux de familles exogames est très élevé en Alberta, passant de 70% à 75% en 2001 même si le nombre d'ayants droit demeure stable depuis 1986 (voir tableau 3). Les conseils scolaires francophones en Alberta doivent faire face à cette réalité à tous les jours. En effet, selon ces conseils scolaires, les pourcentages d'enfant provenant de familles exogames varient légèrement mais en général, on peut affirmer que la clientèle qui fréquente les écoles francophones en Alberta provient entre 50%-60% de familles exogames. Le conseil D a affirmé qu'à ces débuts, le pourcentage de familles exogames se chiffraient à près de 90%. Depuis les dernières années, plusieurs familles francophones se sont établies dans cette région ce qui a grandement modifié le portrait de la clientèle et surtout francisé les écoles.

Les trois conseils ayant participé à l'entrevue ont affirmé concentrer leurs efforts de recrutement sur les familles ayant des enfants en âge préscolaire. En effet, c'est cette

clientèle que l'on veut sensibiliser car elle est un meilleur gage pour l'avenir. La Commission nationale des parents francophones mentionne qu'il «*importe que les parents s'intéressent très tôt au système scolaire francophone, car la naissance d'un enfant (...) est pour les parents le moment de choix déterminants (...) En milieu minoritaire, c'est le moment où jamais de leur offrir activement de l'appui et des services en français*». (Commission nationale des parents francophones, 2002, p.1). Un des conseils rencontrés affirme remettre des cadeaux à tous les enfants inscrits à la maternelle (un livre et un disque compact) sachant qu'il est important d'inciter cette clientèle à demeurer à l'école francophone durant toute la durée des études élémentaires et secondaires. Les conseils ont également affirmé déployer des grands efforts de recrutement, mais surtout de rétention auprès des élèves inscrits dans des années charnières (6e et 9e année). En effet, c'est principalement durant ces deux années que les parents et l'enfant doivent décider de poursuivre avec l'enseignement en français pour le secondaire ou plutôt de changer d'école, et ce, pour diverses raisons.

Vue la grande proportion de familles exogames en Alberta, il était intéressant de voir si le recrutement d'ayants droit effectué sur leur territoire était axé à ce type de famille. Deux conseils nous ont avoué avoir reçu une formation pour ce type de clientèle. Entre autre, la Fédération des parents francophones ont créé une trousse à l'intention de la famille exogame et elle a offert une formation à certains membres du conseil. Par contre, cette formation se veut des stratégies d'accueil au parent anglophone plutôt que des techniques et idées de marketing axées pour cette clientèle. Un autre conseil a mentionné ne faire aucun recrutement axé spécifiquement aux familles exogames.

En ce qui a trait à la provenance des ayants droit, le portrait diffère grandement

dépendant que le conseil se situe en milieu urbain ou rural. En milieu urbain, les conseils scolaires accueillent environ 50% d'ayants droit de l'Alberta, 40% d'autres provinces canadiennes (majoritairement le Québec et le Nouveau-Brunswick) et finalement 10% proviennent d'autres pays, généralement les pays francophones de l'Afrique. Pour les conseils scolaires en milieu ruraux, la proportion d'ayants droit immigrants est de seulement 1-2% alors que les francophones provenant d'ailleurs au Canada se chiffrent à environ 48-49% et les ayants droit de l'Alberta à 50%. Les immigrants s'établissent moins en milieu rural contrairement aux francophones du reste du pays.

4.2 Plans de communication

Afin de faire connaître une entreprise, il est généralement recommandé de se créer un plan de communication afin de mieux planifier les activités de marketing. Ce plan pourrait entre autre comprendre une définition du mandat de l'entreprise, les objectifs et buts à atteindre et le budget nécessaire afin de réaliser ces objectifs. Dans le monde scolaire, cette tendance est très nouvelle et Productions Espace Franco a noté que *«plus de 50% des conseils n'ont pas de plan de communication externe»* (Productions Espace Franco, 2005, p.10). Cette observation au sein des conseils scolaires à l'échelle nationale se reflète également dans la province de l'Alberta. En effet, des trois conseils qui ont accordé une entrevue, le conseil B mentionne qu'ils n'ont pas de plan de communication formel alors que le conseil D souligne que leur plan de recrutement est d'une longévité de dix ans. Le conseil A quant à lui possède un plan de communication qui est réévalué sur une base annuelle. Le conseil C possède également un plan de communication annuel. Les plans de communication de ces deux derniers conseils se résument en une liste d'activités/stratégies par exemple, la tenue de journée portes-ouvertes et la distribution de

publicité vendant les mérites de l'école francophone en divers endroits dans la communauté afin de mieux se faire connaître au sein de leur territoire. L'importance d'avoir un bon plan de communication est grande car il permet aux membres du conseil scolaire, des membres de la direction d'école et des enseignants et des parents de réfléchir à leurs attitudes et comportements face à l'image et au message qu'ils veulent transmettre au monde extérieur.

Aucun des conseils scolaires interviewés n'a jamais embauché de firme externe afin de les aider à rédiger leur plan de communication par contre la firme Productions Espace Franco suggère dans son rapport présenté à la Fédération nationale des conseils scolaires francophones de préparer un gabarit de plan de communication et de le faire parvenir à chaque conseil scolaire (Productions Espace Franco, 2005). Il ne leur resterait plus qu'à remplir les sections pré-déterminées. Selon Productions Espace Franco, il est *«indispensable d'appuyer ces conseils et de leur permettre de développer leur propre plan de communication pour que leurs efforts soient mieux structurés, aient une portée accrue et soient plus efficaces.»* (Productions Espace Franco, 2005, p.10). Il y a de fortes chances que même si les conseils scolaires n'ont pas de plan de communication officiel plusieurs (ou la majorité) des activités qui se déroulent durant l'année soient en lien direct avec le recrutement. Par exemple, les trois conseils que nous avons interviewés ont dit posséder des bannières à l'effigie de leur conseil et celles-ci sont affichées un peu partout sur leur territoire afin de se faire connaître par la population locale. De plus, ces trois mêmes conseils nous ont dit participer à des activités organisées par leur communauté francophone locale afin de développer un contact direct avec les parents ayants droit.

4.3 Le recrutement

Les conseils scolaires A et D coordonnent les efforts de recrutement de tout leur territoire. Le conseil D a connu une forte augmentation d'inscription dès leur début et pour cette raison il y a quelques années, le conseil a procédé à une étude démographique potentiel d'ayants droit pour chaque région de son territoire afin de déterminer le besoin de bâtir de nouvelles écoles. Maintenant que le potentiel d'ayants droit par zone est déterminé, le directeur-général travaille de concert avec les directeurs d'écoles afin de faire connaître l'école francophone dans cette zone. À chaque réunion entre le conseil et les directeurs d'écoles, ils discutent de différentes façons pour recruter de nouveaux élèves. De plus, à chaque début d'année, le directeur-général rencontre les directeurs nouvellement embauchés afin de leur expliquer les stratégies de recrutement de ce conseil. Le but premier de ce conseil est de créer un bon programme éducationnel et ainsi il sera plus facile de vendre leur produit.

Le conseil A a choisi une toute autre approche qui fonctionne très bien pour eux. Ceux-ci ont décidé de créer un poste de coordonnatrice des communications et celle-ci encadre les directions d'école dans leurs efforts de recrutement. De plus, le conseil embauche un agent de recrutement pour chaque école de son territoire. Ces agents sont embauchés à temps partiel durant la haute saison de recrutement pour les écoles, soient au printemps. Ils ont la tâche de faire la promotion de l'école sur leur territoire et de rencontrer les familles qui s'intéressent à inscrire leurs enfants à l'école francophone. Par exemple, lorsqu'une famille nouvellement arrivée dans la région, elle visitera souvent les différentes écoles du quartier. L'agente de recrutement en sera informée par la direction d'école et c'est elle qui effectuera la visite d'école et répondra aux questions de la

famille. De plus, si la famille n'a pas inscrit ses enfants à l'école quelques semaines suivant la première visite, l'agente de recrutement entrera en contact avec la famille et tentera de déterminer les craintes de celle-ci face à l'école francophone en milieu minoritaire. Les familles nouvellement arrivées semblent être très bien encadrées ce qui les aident sûrement à prendre la meilleure décision pour eux. En lisant les rapports des agents de recrutement, il devient vite évident que certains d'entre eux reçoivent un excellent appui de leur direction d'école alors que pour d'autres écoles, les agents de recrutement sont plus laisser à eux-mêmes et reçoivent leur appui de la part de la coordonnatrice des communications du conseil, ce qui ne semble pas influencer directement les résultats en matière de recrutement. Cette approche permet aux agents de recrutement de très bien connaître leur milieu et aussi de prendre le temps d'aller rencontrer individuellement les familles qui s'intéressent à leur école. Ainsi, il est possible de mieux rassurer des parents qui auraient certaines craintes face à l'école francophone et d'assurer un suivi régulier avec les ayants droit potentiel.

Le conseil B, quant à eux, ont choisi de décentraliser cette responsabilité aux directeurs de leurs écoles puisque ce sont eux qui connaissent mieux leur clientèle et leur région. Néanmoins, le conseil a fait installé des pancartes à l'entrée de certains villages vantant les mérites des écoles francophones et du conseil francophone de cette région. Fait intéressant à noter, ces pancartes ont les coordonnées du conseil et non des écoles de la région, ce que Productions Espace Franco a aussi remarqué était la norme au sein des conseils scolaires francophones au Canada car «*plusieurs activités de promotion et messages portent sur le conseil lui-même et non sur l'école*» (Productions Espace Franco, 2005, p.4). Les groupes témoins de parents qui ont participé à l'étude de Productions

Espace Franco, ont mentionné que c'est une école qu'ils choisissent pour leurs enfants et non le conseil scolaire qui est perçu comme l'entité administrative (Productions Espace Franco, 2005).

N'ayant pas rencontré en entrevue les représentants du conseil E mais ayant tout de même leur plan de communication pour l'année scolaire 2006-2007, il semblerait que leurs efforts de recrutement soient majoritairement coordonné par le conseil scolaire en collaboration avec les écoles puisque la plupart des activités décrites sont un partenariat entre le conseil et les écoles.

Les quatre conseils sont unanimes quant à savoir que la meilleure stratégie de recrutement est le bouche-à-oreilles. Néanmoins, chaque conseil y met sa touche personnelle afin de vendre le produit qui lui est propre. Par exemple, le conseil D concentre ses efforts sur la pédagogie et sur la création d'excellents programmes d'enseignements ce qui selon eux, rivalise toute forme de recrutement dispendieuse. Puisque le bouche-à-oreilles est leur façon privilégiée de se faire connaître, il n'y a pas beaucoup d'argent dépensé en produits promotionnels ou même en bannière ou affiche. Ce conseil possède une affiche plastifiée qu'ils utilisent lors d'activités spéciales dans différentes municipalités. Aussi ce conseil investit très peu d'argent dans le recrutement (0,5% maximum de son budget total) mais connaît tout de même une hausse de ses effectifs scolaires.

Le conseil A consacre un budget d'environ 1-2% pour les activités de recrutement et produits promotionnels. Ils donnent une grande variété de produits (mousquetons, tuques, signets, crayons, livres, dictionnaires) à leurs élèves de tous les niveaux déjà inscrits en guise de remerciement d'avoir choisi l'école francophone de leur région. Ces

techniques peuvent favoriser la rétention des effectifs, ce qui est également une grande considération dans les écoles francophones de l'Alberta.

Le conseil B n'a pas de budget consacré pour le recrutement car c'est chaque direction d'école qui a la responsabilité d'inclure ces dépenses à son budget d'école. Néanmoins, tout comme le conseil A, le conseil B distribue à chaque année des cadeaux aux élèves inscrits dans leurs écoles (stylos, crayons, porte-clés, etc.) afin de favoriser la rétention de ceux-ci.

N'ayant pas interviewé le conseil E, il est difficile de faire une analyse des produits promotionnels mais il est indiqué au plan de promotion qu'ils vont offrir différents produits promotionnels à l'effigie de leur conseil, sans toutefois mentionner le type d'objet.

Les constats du groupe Productions Espace Franco suite à l'évaluation des pratiques de recrutement à l'échelle nationale sont que les notions de marketing sont relativement nouvelles et que les conseils francophones ont un grand manque de ressources humaines et financières pour s'acquitter de la tâche de recrutement (Productions Espace Franco, 2005). De plus, le groupe Productions Espace Franco souligne que *«plus de la moitié des conseils ont des budgets de communication et marketing (interne et externe) inférieurs à 30 000$»* (Productions Espace Franco, 2005, p.4). Dans son rapport, Productions Espace Franco a par contre souligné *«le niveau exceptionnel des investissements en promotion et marketing dans l'un des conseils scolaires en Alberta (…). Ces investissements proviennent de projets spéciaux et non du budget régulier de (ce) conseil.»* (Productions Espace Franco, 2005, annexe I).

4.4 La publicité

La publicité peut jouer un rôle de premier-plan dans le recrutement d'ayants droit, or celle-ci «*pose un défi important dans la majorité des régions*». (Espace Franco, 2005, p.12). En effet, le coût élevé des annonces publicitaires dans les médias par rapport à la population touchée n'est pas nécessairement le meilleur investissement pour les conseils scolaires francophones qui doivent rejoindre un marché sur un grand territoire. Néanmoins, tous les conseils scolaires francophones albertains ont développé un partenariat avec Radio-Canada (radio et télévision) afin que ce diffuseur fasse la promotion des écoles francophones en retour d'un affichage de publicités de Radio-Canada sur les sites internet des conseils scolaires ainsi que dans les écoles et auprès des communications destinées aux parents. Même si seulement trois conseils ont fait l'entrevue, ils ont tous ont mentionné que les cinq conseils faisaient partie de cette entente avec Radio-Canada. Ce type d'entente est privilégié puisqu'il permet un partage des coûts, couvre l'ensemble du territoire albertain et que le message envoyé aux parents est que l'école francophone existe partout en Alberta.

Le conseil E tente en plus du partenariat avec Radio-Canada de placer diverses annonces dans les médias. Il aimerait aussi développer un projet pilote avec le Franco et le Chinook (journaux francophones du Nord et du Sud de l'Alberta) afin de montrer les réussites des écoles du conseil, et ce, de façon mensuelle. Le conseil A, quant à lui, tente de communiquer son message dans certains médias qui ont une grande portée sans toutefois dépenser de grande somme d'argent. Par exemple, il prépare des trousses d'informations et les fait parvenir aux différentes bases militaires du Canada, sachant que des militaires ayants droit devant déménager en Alberta serait intéressés de savoir avant

leur arrivée la présence d'écoles francophones dans cette province. Cette façon d'agir permet d'éviter que les familles choisissent l'école anglophone ou d'immersion avant même leur arrivée dans la province. Le conseil A approche également les agents d'immeubles afin de leur distribuer des dépliants sur les écoles francophones situées sur leur territoire. En effet, les familles nouvellement arrivées en Alberta (ou planifiant un déménagement prochain) développent souvent une relation de confiance avec leur agent d'immeuble et celui-ci peut leur indiquer les écoles situées dans le territoire de leur future demeure. C'est pourquoi il est important que les agents d'immeuble soient sensibilisés à la présence d'écoles francophones afin de l'indiquer aux familles ayants droit. Une autre technique que ce conseil utilise est d'insérer une publicité dans certains guides (ex. guide du tourisme de la Chambre économique de l'Alberta) qui est distribué un peu partout au Canada, et même jusqu'en France. La distribution à grande échelle de ce type de guide permet une grande visibilité mais peut prendre plus de temps afin que cette technique porte fruits.

Suite à l'analyse des résultats obtenus, il appert que certains conseils ne semblent pas effectuer beaucoup de recrutement actif dans leur région puisque la majorité des régions ont connu des hausses considérables d'effectifs dans leurs écoles. Or, il est toutefois étonnant de remarquer que dans l'Ouest, 24% d'ayants droit non-inscrits ne connaissent pas la présence d'écoles francophones élémentaires dans leur région et jusqu'à 35% n'étaient pas au courant que des écoles secondaires francophones existaient à proximité de chez-eux. (Simbal, 2005) De plus, ce rapport démontre que 79% des répondants connaissaient l'existence des écoles d'immersion dans leur région ce qui implique que *«dans un processus de mise en marché des écoles francophones, un défi se*

pose pour les zones de l'Ouest et de la Colombie-Britannique si les écoles d'immersion sont plus connues que les écoles francophones.» (Simbal, 2005, p.31). De plus, aucun des conseils scolaires sondés n'adaptent son recrutement aux familles exogames. C'est donc le même message qui est véhiculé à tous les ayants droit de la province.

Il faut donc que les écoles francophones de toutes les régions de l'Alberta continuent à déployer des efforts afin de se faire connaître auprès des ayants droit.

Chapitre 5

Conclusion et recommandations

Les francophones de l'Alberta, tout comme les autres provinces canadiennes à l'exception du Québec, ont du se battre très fort afin d'obtenir un réseau d'écoles et de conseils scolaires francophones qui répondent à leurs besoins. Il y a maintenant 27 écoles francophones en Alberta et les conseils scolaires sont toujours à l'écoute de leur communauté quant à savoir si une nouvelle école est requise. De plus, l'Alberta jouit d'un grand boum économique ces dernières années et tout porte à croire que cette tendance se maintiendra pour plusieurs années encore. Les conseils scolaires francophones profitent de la vaste migration de travailleurs car plusieurs ayants droit veulent que leurs enfants bénéficient d'une éducation dans une école francophone.

Par contre, en consultant le Tableau 3, on remarque qu'il y avait un potentiel d'environ 27 000 ayants droit en Alberta en 2001 alors que seulement 3 279 enfants fréquentent les écoles francophones de la province en 2001-2002 (Tableau 5). C'est donc environ 23 000 enfants ayants droit qui n'étaient pas dans les écoles francophones en 2001. Les données n'étant pas disponible pour 2007, il est difficile de faire une analyse similaire mais nous remarquons par contre que le nombre d'inscriptions a augmenté dans les écoles de la province. Néanmoins, il n'en demeure pas moins que la vaste majorité des ayants droit choisissent de fréquenter le système scolaire anglophone ou immersion de leur région plutôt que l'école francophone. Les raisons sont nombreuses qui peuvent expliquer les raisons motivant les parents ayant droit à inscrire leurs enfants dans des

écoles d'immersion ou anglophones, entre autre, certains ont mentionné qu'ils avaient retiré leurs enfants de l'école francophone à cause de «*conflits relationnels vécus avec l'équipe-école [notamment] le manque d'ouverture, le manque de flexibilité, l'accueil déficient, surtout envers les couples exogames*» (Simbal, 2005, p.7). Également, certains parents choisissent le système anglophone car ils ont peur que leur enfant ne maîtrisera pas bien la langue anglaise à la fin de ses études (Simbal, 2005).

Cette étude avait pour but de recenser les pratiques de recrutement effectuées par les conseils scolaires francophones en Alberta afin d'évaluer les efforts additionnels qui pourraient être déployés afin d'augmenter les effectifs scolaires.

Un des premiers constats est que chaque conseil scolaire devrait se munir d'un plan de communication pour la prochaine année scolaire. On remarque que «*les efforts de marketing réalisés jusqu'à maintenant semblent davantage menés plus par l'instinct que par une approche structurée d'intervention*» (Productions Espace Franco, 2005, annexe I). C'est donc en développant un plan de communication comme outil de travail que les membres des conseils scolaires pourraient porter une réflexion sur leurs objectifs à atteindre et ainsi développer un échéancier répondant à leurs besoins. Ce plan de communication devrait être établi en collaboration avec le conseil scolaire, les directions d'école et certains parents de la communauté. Il est important que cette étape soit effectuée au niveau local car chaque conseil scolaire de la province a des réalités très différentes les unes des autres et ses intervenants sont les mieux placés pour connaître leur propre public cible.

Une difficulté que les deux conseils scolaires du Sud de la province (CSSA et CSCFSA) font face est qu'ils se partagent la même clientèle francophone. Les parents de

cette région ont en effet le choix d'envoyer leurs enfants à l'école catholique francophone ou à l'école publique francophone du Sud de la province. Cette réalité se vit également en Ontario où de fortes sommes d'argent sont dépensées afin de convaincre les parents de choisir l'école catholique ou publique. Il semble que les conseils scolaires de l'Ontario se voient en compétition un envers l'autre du côté du recrutement des ayants droit (Productions Espace Franco, 2005). Cette compétition n'a pas été ressentie lors des entrevues menées pour cette étude mais il serait intéressant que les deux conseils du Sud de l'Alberta développent *«une façon de faire la promotion de l'éducation française tout en offrant un produit diversifié»* (Productions Espace Franco, 2005, annexe I).

En Alberta, la présence d'écoles d'immersion est mieux connue par les parents que celle d'écoles francophones. C'est probablement une des raisons pour laquelle plusieurs parents ayants droit faisant partie d'une famille exogame choisissent l'école d'immersion pour leurs enfants. Il serait donc très avantageux pour les cinq conseils scolaires francophones de se *«pencher sérieusement sur le besoin d'utiliser le marketing pour rapatrier la clientèle et augmenter les effectifs»* (Productions Espace Franco, 2005, annexe I). Les conseils scolaires ont déjà une entente commune avec Radio-Canada pour effectuer de la publicité mais cette publicité semble être uniquement avec le diffuseur francophone de Radio-Canada. Il y a une vaste partie de la population qui n'écoute pas la télévision ou la radio en français et ceux-ci pourraient fort probablement être des ayants droit. Il semble que l'utilisation de la langue dans les médias est perçue différemment selon les conseils scolaires et que *«cette question est de nature délicate et très «politique»* (Productions Espace Franco, 2005, annexe I).

Un autre fait à noter est qu'aucun des conseils scolaires interviewés n'ajustent son recrutement pour les familles exogames, qui vivent une réalité fort différente que les familles endogames. Il serait probablement important de modifier le message afin de toucher à une autre partie de la population ayants droit puisque leurs craintes et besoins sont différents des familles endogames. Afin que les conseils scolaires fassent connaître les différences majeures entre l'éducation française et l'immersion dans la province de l'Alberta, la langue de communication utilisée devrait probablement être l'anglais en plus du français.

Les conseils scolaires francophones en Alberta existent depuis moins de vingt ans et le progrès accompli dans ce cours lap de temps n'est rien de moins qu'extraordinaire. De nouvelles écoles francophones sont créées sur une base fréquente majoritairement dans le Sud de la province, de plus en plus d'ayants droit fréquentent les établissements de leur région et la majorité de la population albertaine est au courant qu'il existe de l'éducation en français dans cette province. Or, il ne faut pas oublier que certains conseils scolaires n'ont pas connu la même augmentation d'effectifs scolaires que la région du Sud et qu'il reste encore des milliers d'ayants droit qui choisissent de ne pas fréquenter l'école francophone.

Annexes

Tableau 5 – Effectifs des Conseils scolaires francophones de l'Alberta - 1995-2007

Année	Conseils scolaires	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves	% d'augmentation de la population étudiante
1995-96	Calgary RCSSD #1	1	421	
	Calgary School District	1	72	
	Conseil scolaire francophone Centre-Nord	6	1043	
	Conseil scolaire du Nord-Ouest	1	236	
	Conseil scolaire Centre-Est	4	393	
1996-97	Calgary RCSSD #1	1	446	5,6
	Calgary School District	1	70	-2,9
	Conseil scolaire francophone Centre-Nord	8	1086	4
	Conseil scolaire du Nord-Ouest	1	227	-4
	Conseil scolaire Centre-Est	4	383	-2,5
1997-98	Calgary RCSSD #1	1	573	22,2
	Calgary School District	1	48	-45,8
	Conseil scolaire francophone Centre-Nord	9	1178	7,8
	Conseil scolaire du Nord-Ouest	1	243	6,6
	Conseil scolaire Centre-Est	4	420	8,8
1998-99	Calgary RCSSD #1	1	646	11,3
	Calgary School District	1	119	59,7
	Conseil scolaire francophone Centre-Nord	9	1359	13,3
	Conseil scolaire du Nord-Ouest	2	242	-0,4
	Conseil scolaire Centre-Est	4	450	6,7
1999-00	Calgary RCSSD #1	1	688	6,1
	Calgary School District	1	129	7,8
	Conseil scolaire francophone Centre-Nord	11	1518	10,5
	Conseil scolaire du Nord-Ouest	3	267	9,4
	Conseil scolaire Centre-Est	4	476	5,5
2000-01	Conseil scolaire catholique et francophone du Sud de l'Alberta	1	590	-16,6
	Conseil scolaire du Sud de l'Alberta	3	291	55,7
	Conseil scolaire francophone Centre-Nord	10	1508	-0,7
	Conseil scolaire du Nord-Ouest	3	269	0,7
	Conseil scolaire Centre-Est	4	481	1
2001-02	Conseil scolaire catholique et francophone du Sud de l'Alberta	1	550	-7,3
	Conseil scolaire du Sud de l'Alberta	5	402	28
	Conseil scolaire francophone Centre-Nord	10	1580	4,6
	Conseil scolaire du Nord-Ouest	3	268	-0,4
	Conseil scolaire Centre-Est	4	479	-0,4
2002-03	Conseil scolaire catholique et francophone du Sud de l'Alberta	2	599	8,2
	Conseil scolaire du Sud de l'Alberta	4	409	29
	Conseil scolaire francophone Centre-Nord	11	1683	10,4
	Conseil scolaire du Nord-Ouest	3	285	5,6

	Conseil scolaire Centre-Est	4	494	2,7
2003-04	Conseil scolaire catholique et francophone du Sud de l'Alberta	3	609	1,6
	Conseil scolaire du Sud de l'Alberta	4	454	9,9
	Conseil scolaire francophone Centre-Nord	11	1736	3,1
	Conseil scolaire du Nord-Ouest	3	300	5
	Conseil scolaire Centre-Est	4	507	2,6
2004-05	Conseil scolaire catholique et francophone du Sud de l'Alberta	3	665	8,4
	Conseil scolaire du Sud de l'Alberta	5	558	18,6
	Conseil scolaire francophone Centre-Nord	11	1836	5,4
	Conseil scolaire du Nord-Ouest	3	305	1,6
	Conseil scolaire Centre-Est	4	507	0
2005-06	Conseil scolaire catholique et francophone du Sud de l'Alberta	3	708	6,1
	Conseil scolaire du Sud de l'Alberta	7	654	14,7
	Conseil scolaire francophone Centre-Nord	11	1929	4,8
	Conseil scolaire du Nord-Ouest	3	310	1,6
	Conseil scolaire Centre-Est	4	539	5,9
2006-07	Conseil scolaire catholique et francophone du Sud de l'Alberta	3	802	11,7
	Conseil scolaire du Sud de l'Alberta	7	867	24,6
	Conseil scolaire francophone Centre-Nord	11	2319	16,8
	Conseil scolaire du Nord-Ouest	3	343	9,6
	Conseil scolaire Centre-Est	4	582	7,4

Source, Alberta Education, 2007



Ouvrages de référence

ALBERTA EDUCATION (2007). *Facts About Alberta's Education System*, Edmonton, [En ligne], http://www.education.gov.ab.ca/ei/statistics/population.asp (Page consultée le 15 août 2007).

ALBERTA ONLINE ENCYCLOPEADIA, *L'éducation francophone en Alberta – un bref résumé*, Heritage Community Foundation, s.l., [En ligne], http://www.abheritage.ca/francoedmonton/modern/franco-education_f.html (Page consultée le 22 août 2007).

ALBERTA ONLINE ENCYCLOPEADIA (2004) *Le Patrimoine francophone de l'Alberta*, Heritage Community Foundation, s.l., [En ligne], http://www.abheritage.ca/francophone/fr/culture/anglicization.html (Page consultée le 12 août 2007).

ATLAS DE LA FRANCOPHONIE (2005), Fédération des communautés francophones et acadiennes, s.l., [En ligne], http://franco.ca/atlas/francophonie/francais/impre.cfm?Id=1 (Page consultée le 12 août 2007).

BÉDARD, A. (2001), *Les ayants droit au Canada – Selon les groupes d'âges, la composition linguistique des couples, le revenu familial et le niveau d'éducation des parents*, Ottawa, Fédération Nationale des Conseils Scolaires Francophones.

COMMISSION NATIONALE DES PARENTS FRANCOPHONES (2007), *Rapport annuel 2006-2007*, Ottawa.

COMMISSION NATIONALE DES PARENTS FRANCOPHONES (2003), *Partir en français – Plan national d'appui à la petite enfance francophone*, Ottawa.

COMMUNAUTÉS FRANCOPHONES DE L'ALBERTA (2008), *Encyclopédie virtuelle des communautés francophones et acadienne du Canada*, s.l., [En ligne], www.evcfa.ca, (Page consultée le 23 février 2008).

CONSEIL SCOLAIRE CATHOLIQUE ET FRANCOPHONE DU SUD DE L'ALBERTA, *Site du Conseil scolaire catholique et francophone du Sud de l'Alberta*, [En ligne] www.cscfsa.ab.ca (Site consulté entre août 2007 et février 2008).

CONSEIL SCOLAIRE CENTRE-NORD, *Site du Conseil scolaire du Centre-Nord*, [En ligne], www.csrcn.ab.ca (Site consulté entre août 2007 et février 2008).

CONSEIL SCOLAIRE CENTRE-EST, *Site du Conseil scolaire Centre-Est*, [En ligne], www.cen3.ab.ca, (Site consulté entre août 2007 et février 2008).

CONSEIL SCOLAIRE DU NORD-OUEST, *Site du Conseil scolaire du Nord-Ouest*, [En ligne], www.csno.ab.ca, (Site consulté entre août 2007 et février 2008).

CONSEIL SCOLAIRE DU SUD DE L'ALBERTA, *Site du Conseil scolaire du Sud de l'Alberta*, [En ligne], www.conseildusud.ab.ca, (Site consulté entre août 2007 et février 2008).

DUBÉ, J.-P. (2007), *et.al.*, *Rapport annuel 2006-2007* pour la Commission nationale des parents francophones, Ottawa.

DALLEY, P. (2006), «Héritiers des mariages mixtes : possibilités identitaires», *Éducation et francophonie*, Vol. XXXIV:1 (printemps).

DURET, C., *et.al.*, (2007), *Défis de l'éducation francophone à l'ère de la croissance en Alberta*, Edmonton.

GIROUX, D. (2007), *Utilisation des données aux fins de l'élaboration d'une stratégie globale d'amélioration des résultats des élèves des écoles de langue française de la province de l'Ontario, Canada*, allocution faite le 11 avril 2007 à Chicago, 19p. [En ligne], http://www.edu.gov.on.ca/fre/research/improvementStrategy.pdf (Page consultée le 9 février 2008).

GOUVERNEMENT DE L'ONTARIO (2004), *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario*, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, Toronto, [en ligne] www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.pdf (Page consultée le 9 février 2008).

GOUVERNEMENT DU CANADA (2003), *Le prochain acte : Un nouvel élan pour la dualité linguistique canadienne*, Ottawa, [En ligne] http://fane.networkcentrix.com/media_uploads/pdf/354.pdf (Page consultée le 11 août 2007).

GOUVERNEMENT DU CANADA (1982), *Charte canadienne des droits et libertés*, Ministère de la Justice du Canada, Ottawa, [En ligne], http://laws.justice.gc.ca/en/charter/const_fr.html (Page consultée le 27 août 2007).

LANDRY, R. (2003), *Libérer le potentiel caché de l'exogamie – Profil démolinguistique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale – Là où le nombre le justifie IV*, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, Moncton.

LANDRY, R., *et.al*, (2007), *Profil sociolangagier des élèves de 11e année des écoles de langue française de l'Ontario*, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, Moncton.

LEVASSEUR-OUIMET, F. (2003), *D'année en année: de 1659 à 2000: une présentation synchronique des événements historiques franco-albertains*, Edmonton, Institut du patrimoine, Faculté Saint-Jean.

MARMEN, L. & CORBEIL, J.-P. (1999), *Nouvelles Perspectives canadiennes- Les langues au Canada Recensement 1996*, Statistiques Canada.

MARTEL, A. (2002), *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire : 1986-2002*, soumis au Commissariat aux langues officielles, Montréal, [En ligne] http://www.ocol-clo.gc.ca/html/stu_etu_032001_f.php, (Page consultée le 13 août 2007).

PATRIMOINE CANADA (1996), *Droits à l'instruction dans la langue de la minorité : état de la situation- Alberta*, Gouvernement du Canada, s.l., [En ligne], http://www.canadianheritage.gc.ca/progs/lo-ol/perspectives/francais/instruction/FP04m.htm , (Page consultée le 20 février 2008).

PRODUCTIONS ESPACE FRANCO (2005), *Plan de communication – Pour une campagne nationale de promotion de l'école française*, soumis à la Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF), Ottawa, [En ligne)], http://www.fncsf.ca/files/File/publications/Plan_communication_Campagne_promotion.pdf (Page consultée le 10 octobre 2007).

RÉSEAU CIRCUM (1999), *Motivations en ce qui a trait aux choix scolaires chez les parents ayants droit hors-Québec*, Rapport préparé pour le Commissariat aux langues officielles, Ottawa, [En ligne], http://www.ocol-clo.gc.ca/html/stu_etu_011999_f.php (Page consultée le 10 octobre 2007).

SECRÉTARIAT FRANCOPHONE (2008), *Historique – Dates importantes, Gouvernement de l'Alberta*, Edmonton, [En ligne], http://tprc.alberta.ca/francophone/fr/francophonie/default.aspx (Page consultée le 11 février 2008).

SIMBAL (2005), *Pour une étude de marché auprès des ayants droit – Table nationale sectorielle en éducation*, soumis à la Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF), [En ligne], http://www.fncsf.ca/files/File/publications/Rapport-ayants-droit.pdf (Page consultée le 10 octobre 2007).

STATISTIQUES CANADA (2006), Tableaux sommaires, Gouvernement du Canada, Ottawa, [En ligne], http://www40.statcan.ca/l02/cst01/index_f.htm
(Site consulté entre août 2007 et février 2008).

University of Alberta

Library Release Form

Name of Author: Sara Delyn Collier

Title of the Research Project: L'impact de l'intégration du mouvement créatif à l'enseignement du français en immersion tardive

Degree: Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langues et culture

Year this Degree Granted: 2008

University of Alberta

L'impact de l'intégration du mouvement créatif à l'enseignement du français en immersion tardive

par

Sara Delyn Collier

Activité de synthèse soumise à la Faculty of Graduate Studies and Research en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation – Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Automne 2008

University of Alberta

Faculty of Graduate Studies and Research

Je, soussigné, certifie avoir lu l'activité de synthèse intitulée *L'impact de l'utilisation du journal de lecture dialogué en immersion française,* présentée par Sara Delyn Collier en vue de l'obtention du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation - Études en langue et culture, et recommande qu'elle soit acceptée par la Faculté des études supérieures.

ABSTRACT

This paper examines the impact of the integration of creative movement to second language learning in a late immersion classroom. The research involved participants in their first year of the late immersion program. It describes the effect of the integration of creative movement on the student's ability to learn a second language including the impact on the development of the memory and the socio affective aspect of learning.

RÉSUMÉ

Ce rapport de recherche-action explore l'utilisation du mouvement créatif dans une classe de français en immersion tardive. On y examine l'impact de l'intégration du mouvement créatif sur les capacités des l'élève à l'égard de leur apprentissage en général, et l'apprentissage de leur langue seconde, le français. Entre autres, on examine l'impact du mouvement sur la mémoire et sur le développement socio affectif de l'élève.

DÉDICACE

Je dédie cette recherche à mes parents, ma famille, et à mes amis qui m'ont toujours appuyée dans le développement de mes habiletés en mouvement créatif et à la poursuite de mes études.

Également, je dédie cette recherche à tous les élèves qui ont participé à cette recherche et à ceux et à celles qui m'ont inspirée à l'entreprendre.

REMERCIEMENTS

Je remercie ma superviseure, Dre Lucille Mandin, pour son inspiration, son encouragement et pour son appui tout au long de mes études supérieures, vers l'obtention de ma Maîtrise en Langue et Culture.

De plus, je remercie tous les autres professeurs et étudiants que j'ai eu l'occasion de connaître lors de mes études au Campus Saint-Jean pour leur encouragement, leur sagesse et leur amitié.

TABLE DES MATIÈRES

ABSTRACT.....iv

RÉSUMÉ.....iv

DÉDICACE.....v

REMERCIEMENTS.....vi

INTRODUCTION.....1

RECENSION DES ÉCRITS.....2

LA MÉTHODOLOGIE.....21

ANALYSE DES DONNÉES.....24

CONCLUSION.....47

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....51

ANNEXE A.....56

ANNEXE B.....58

L'impact de l'intégration du mouvement créatif à l'enseignement du français en immersion tardive

INTRODUCTION

La raison d'être de ce projet de recherche découle de ma passion dans le domaine du mouvement et de l'enseignement de langues secondes. Comme jeune fille, j'étais très impliquée dans les domaines du patinage artistique et une variété de différents genres de danse. Plus tard, comme anglophone, j'ai entrepris un baccalauréat d'éducation en français.

En tant qu'apprenante de langue seconde, j'ai suivi quelques cours d'éducation physique dans lequel on faisait des projets de mouvement créatif de groupe. J'ai trouvé que cette approche m'a aidé à mieux aborder mon apprentissage du français. L'aspect créateur du projet a stimulé chez moi, un désir authentique de communiquer avec les autres membres de mon équipe, en français. L'interaction authentique et riche, favorisée par le travail de groupe en mouvement corporel, a éveillé chez moi une prise de conscience du plaisir d'apprendre dans une langue seconde.

Alors, le projet créatif de mouvement corporel a aidé non seulement à stimuler mon intérêt de communiquer en français (ma langue seconde), mais aussi m'a mené à une expérience significative et mémorable au niveau social et affectif. C'est cette expérience qui a motivé mon intérêt de faire vivre à mes étudiants en immersion tardive, une activité pédagogique mettant en valeur l'expression corporelle au service de l'apprentissage de la langue seconde. Ce projet de synthèse portera donc sur une recherche – action sur

l'impact de l'intégration du mouvement créatif à l'enseignement du français en immersion tardive.

LA RECENSION DES ÉCRITS

Mouvement et apprentissage

Le mouvement et la recherche sur le cerveau

Afin de comprendre l'importance du mouvement chez l'humain, il est valable de contempler la complexité du cerveau en état d'apprentissage. Les neurones et les cellules de nerfs transmettent des messages à travers tout le corps. Selon Hannaford (1995), il y a environ 10^{11} neurones dans le système d'un être humain, autant que d'étoiles dans la voie lactée.

Face à un nouveau stimulus, les neurones s'entraident dans un processus d'entrecroisement de circuits neuraux via les dendrites, de longues et fines extensions des neurones qui acheminent l'information. En faisant cette connexion entre les neurones, une synapse se crée. La synapse est la région de contact entre deux neurones (Dubuc, 2003). Plus les synapses sont activées, plus les connaissances deviennent accessibles à l'élève. L'élève construit de nouvelles connaissances à partir de l'activité mentale. Il s'agit donc de multiplier les occasions de contact entre deux neurones.

Le plus souvent que ces contacts sont établis dans le cerveau, meilleures sont les chances de développer un apprentissage durable. La mémoire à long terme se construit ainsi. Selon Hannaford (1995), l'acte d'accéder ce synapse dans le cerveau à plusieurs reprises peut éventuellement accélérer l'apprentissage à une vitesse de 100 mètres par

secondes. De fait, ces connaissances prennent effectivement leur place dans la mémoire à long terme.

Notamment, dans le domaine de l'éducation, Dennison (2006) est partis de ces connaissances neuroscientifiques pour créer un programme de mouvements physiques, connu sous le nom de *Brain Gym,* dans les années 1970. Le programme comprend une série d'activités motrices qui traversent la ligne médiane corporelle et activent les deux hémisphères du cerveau. En autres mots, ces activités stimulent l'échange actif des informations entre les deux hémisphères du cerveau et favorise la création de nouveaux neurones. Le programme *Brain Gym*, connu en français sous le nom d' Éducation Kinesthésique, a connu beaucoup de succès chez les jeunes en difficulté d'apprentissage et chez les personnes ayant subi des accidents cérébraux, y compris des accidents ayant affecté le domaine langagier. De plus, les chercheurs ont constaté que les mouvements corporels baissent le niveau d'anxiété de l'élève face à l'apprentissage.

De nos jours, un nombre croissant d'éducateurs, chercheurs, et pédagogues apprennent que le rendement académique et le niveau de bien-être physique chez les élèves sont intimement reliés. Blakemore (2003), dans son article, *Movement is essential to learning,* énumère les nombreuses études qui démontrent que les élèves en bonne forme physique ont un meilleur rendement académique. Plusieurs recherches ont été faites en Californie en France, en Australie, et au Québec. Selon les recherches longitudinales de Shephard (1997), les élèves ayant obtenus les rendements les plus élevés sur les examens SAT étaient en bonne forme physique.

Shephard (1997) conclut que le rendement académique est maintenu ou même amélioré lorsqu'entre 14 à 27% de l'horaire scolaire est dévoué à l'activité physique.

Selon cette étude, le fait d'ajouter plus d'activité physique améliore le rendement scolaire. L'activité physique pourrait augmenter la circulation sanguine cérébrale, changer la sécrétion des hormones et augmenter l'absorption des nutriments. Ces considérations pédagogiques multiplient les chances de réussite scolaire. Les élèves sont normalement plus capables de se concentrer, donc se sentent mieux face à leur expérience scolaire.

De plus, Blakemore (2003) et Howard (2000) affirment que l'exercice physique favorise le développement du nombre de capillaires autour des neurones, favorisant la circulation du sang et l'accès à l'oxygène. Le cerveau étant plus actif facilite l'apprentissage chez ces élèves. Selon eux, les mouvements répétitifs stimulent la production de dopamine, un neurotransmetteur qui fait rehausser l'humeur positive. De même, l'exercice fait relâcher les endorphines et le niveau d'éveil augmente. L'exercice physique renvoie aussi d'autres secrétions chimiques corporels tels la sérotonine et la dopamine qui réduisent la dépression jusqu'à 50%. Tous ces effets peuvent avoir des résultats positifs sur l'apprentissage puisque ces conditions peuvent favoriser un éveil à l'apprentissage et au bien être mental des élèves.

Selon Hannaford (1998), l'incorporation du mouvement corporel enrichit le processus d'apprentissage. Multiplier les occasions et les moyens pour partager les connaissances acquises activent les synapses. Le plus que ces derniers sont actifs, meilleure sont les chances que les élèves retiennent ce qu'ils apprennent et ceci a plus long terme. Par exemple, partager à l'oral, à l'écrit, par le dessin, par la représentation d'une danse, d'un tableau ou par des moyens d'expression physique sont d'excellents moyens pour enrichir le contexte scolaire de nos élèves.

À ce sujet, Morin (2001) avance que l'ajout du mouvement au curriculum de la communication langagière dans toutes les gammes, est avantageux chez les enfants parce qu'ils ont jusqu'à ce point-là dans leurs vies vécu à travers l'émotion et le mouvement. Puisqu'ils sont à l'aise avec le mouvement, les enfants ont un sentiment de potentialisation lorsque les conditions d'apprentissage leur permettent d'apprendre par le biais du mouvement et de la danse. En fait, le mouvement quelconque concrétise et sécurise l'apprenant face à son apprentissage. En intégrant le mouvement à la langue, on intègre le vécu préalable de l'apprenant en faisant appel à ce qu'il y a d'universel et de partagé par le geste. Avec ces techniques, l'enfant est valorisé dans son expérience de vie et peut donc aborder la langue avec confiance.

Dans le système éducationnel Waldorf, on reconnaît le savoir et le vécu physique de façon holistique à travers les méthodes d'enseignement dans lesquelles le mouvement est encouragé chez les enfants en bas de sept ans dans tous leurs apprentissages. Kessler (2000) avance que se connaître au niveau physique est un savoir qui semble critique pour le développement intellectuel au niveau d'école secondaire, où l'on fait appel de plus en plus souvent aux conceptions fondées dans l'abstrait. Blakemore (2003) affirme que le mouvement, l'éducation physique, l'art dramatique, et les beaux arts enrichissent le curriculum des matières de base.

Le processus créateur et l'apprentissage

Dans ce projet, l'expérience de l'expression corporelle est jumelée au processus créateur. Quand l'élève s'engage dans un processus créateur qui lui est propre et individualisé selon ses désirs ou selon les désirs d'un groupe social, son apprentissage

sera plus valorisé. Et, quand le cerveau accède des connaissances pré acquises et fait de nouvelles connections avec les nouveaux apprentissages, les synapses s'activent. Donc, l'élève construit de nouvelles connaissances et fait des ponts entre ce qu'il ou elle connaissait déjà. On croit que les apprentissages faits dans ces circonstances favorisent l'apprentissage à long terme.

Le processus créateur exige une réponse divergente qui nécessite un investissement de l'élève face à son travail. Puisqu'il n'y a pas de bonne ni de mauvaise réponse aux problèmes proposés, l'élève doit passer par une introspection. Selon Kessler (2000), dans le domaine du processus créateur, les étapes du processus créateur peuvent être simplement définies comme la préparation, l'incubation ou un regard intérieur, et l'illumination ou l'inspiration. Selon Wallas (1926), il pourrait aussi y avoir une étape de la vérification, qui sert à évaluer de façon critique les détails et de les développer de façon finale. Similairement, selon le programme d'études du Québec sur la danse créative, il y a trois phases distinctes : percevoir, faire, et rétroagir (Bertrand, 1988). Selon Kessler (2000), ce processus est applicable à toutes œuvres créatives, peu importe le produit.

Le processus créateur, surtout chez les enfants, peut être exploré dans le mouvement physique. Puisque tous les élèves ont un vécu corporel, des sensations et des sentiments innés, tous les élèves peuvent réussir les projets proposés. Afin d'avoir une réponse créative, les idées peuvent être ancrées dans l'expérience et dans les conceptions formelles et abstraites. En d'autres termes, le corps est intégral à l'éducation ; c'est le lieu de l'éducation holistique et ressenti, non seulement conceptualisé dans le cerveau sans expérience ni signification. Selon Kessler (2000), en s'appuyant sur une entrevue avec

Sloan (2000), un expert en éducation Waldorf, ce savoir kinesthésique et corporel implique que l'individu entre et s'immerge dans l'expérience créative pour le rendre personnel, intégral et authentique à l'individu.

Alors, en somme, le processus créateur mène à l'apprentissage puisque l'élève est engagé de façon active, non seulement au niveau physique, mais aussi au niveau cérébral. L'élève prend contrôle de son apprentissage et construit ses connaissances à sa façon afin de les présenter de façon créative. Dans ce contexte, le processus créateur nécessite un engagement physique, ce qui risque d'augmenter la motivation et donc l'apprentissage scolaire. Le processus créateur est un moyen privilégié d'impliquer les enfants dans leur propre apprentissage de façon holistique.

Mouvement et apprentissage de la langue

Le mouvement par rapport à la langue

Selon Lecoq (1987), le mouvement peut faciliter l'apprentissage de la langue. Les subtilités de la langue peuvent être interprétées par des gestes afin de découvrir les particularités et les différences subtiles entre les mots. Le geste aide à clarifier la langue chez l'apprenant. Il souligne que « Le geste est le langage premier de l'homme dans ce qu'il a d'universel, de naturel, de spécifique et de particulier » (p. 20).

Le geste comporte aussi un élément universel qui est non verbal. Selon Lecoq, les émotions et les sentiments forts se démontrent par les mêmes gestes universaux puisque les émotions sont organiquement innées et adhérent aux lois de la gravité. Par exemple, l'émotion de la peur se caractérise par le corps qui se rétracte, les épaules qui montent, et la tête qui se protège. C'est une réaction universelle comprise par tous. Entre autres, il

relate ses observations lorsqu'il demande à un étudiant de représenter une couleur par le mouvement expressif :

> *« Nous ne pouvons voir ni la forme, ni le mouvement d'une couleur, cependant l'émotion qu'elle nous procure peut nous mettre en mouvement, en mouvance, voire en mouvance ! Nous cherchons à exprimer cette émotion particulière grâce aux images, par des gestes non répertoriés dans le réel » (p.57).*

Donc, la couleur, tout comme d'autres conceptions abstraites, comporte une émotion qui n'a pas de forme réelle, mais qui peut être animé grâce à cette émotion qui sert à alimenter le mouvement. D'ailleurs, il y a une expression corporelle universelle pour les émotions et la vie qui est comprise avant les mots et/ou en conjonction avec les mots. Ce mouvement des mots mène à un apprentissage plus approfondi et une meilleure compréhension de la langue, selon une approche naturelle de la langue maternelle ou également dans l'acquisition de la langue seconde.

Les verbes, qui évoquent et qui décrivent des mouvements, sont de premier ordre d'importance pour la communication. D'après Lecoq, « Les mots sont abordés par les verbes, les porteurs de l'action, et par les noms qui représentent les choses nommées » (p.60). En abordant la langue dans ses ateliers de mouvement expressif, il commence d'abord avec les verbes car ils s'adonnent à une dynamique réelle et corporelle qui peut s'interpréter naturellement par un geste qui entraîne du mouvement. Donc, un apprentissage mouvementé de la langue touche au moteur essentiel de la langue, les verbes, qui sont primordiaux pour la communication langagière.

Ainsi, l'exploration du mot ou de l'action par le mouvement créatif et expressif aide l'apprenant à vivre de façon holistique la langue sans devoir recourir constamment à la traduction. Ce mouvement créatif et inventif peut procurer un sens de plaisir et de

découverte de la langue en mimant et en gesticulant le nouveau mot. Comme dans les mots de Hannaford (1995) : “Les mots ne sont pas l’apprentissage, ils ne sont que les petits morceaux d’information. Ils ne sont pas expérientiels et se substituent difficilement pour l’apprentissage actif » (traduction libre, p.49). L’exploration active de la langue par le truchement du mouvement corporel devrait donc être considérée parmi les pratiques éducatives souhaitables pour le développement de la langue.

Dans le programme des arts langagiers de français, par exemple, l’élève est appelé à parler pour s’informer et pour se divertir (Alberta Learning, 2000, p. 86). Afin d’atteindre cet objectif d’apprentissage, qui est à la fois explorateur et divertissant en nature, le mouvement peut agir, surtout chez les jeunes en immersion tardive, comme élément déclencheur. De plus, l’exploration de la langue à travers le mouvement au sein d’un groupe mène forcément à la discussion de la langue dans la négociation du sens des mouvements et dans l’interprétation de ceux-ci.

Lecoq discute l’aspect morphologique et sensoriel de la langue dans ses propos. Chaque langue a une sonorité et un rythme qui lui est propre. Chaque mot invoque un geste unique qui peut changer d’une langue à une autre à cause de la morphologie et la sonorité du mot. En fait, il propose que le geste s’inspire largement de la dynamique du mot en soi c’est-à-dire, la résonance du mot à l’oreille, la juxtaposition de lettres qui diffère d’une langue à l’autre, les différents sons propre aux langues etc. Ainsi, Lecoq propose que ce soit un « champ de travail formidables des langues » (p.61).

Pour ainsi démontrer la morphologie et la sonorité d’un mot et son impact sur un geste, Lecoq (1987) démontre le contraste dans la sonorité des mêmes mots en anglais et

en français. Il explique comment la nuance sonore d'un mot affecte le mouvement. Un mot peut inspirer un mouvement sec, sensuel, raide ou gélatineux :

> *«En français le mot « beurre » participe à une sensualité un peu fondante de la matière nommée : pour un Anglais, le mot «* butter *» est sec, plus raide, au « frigo ». Il y a des mots comme la « confiture » en français et la «* marmalade *» en anglais, qui arrivent à se rencontrer dans une dynamique voisine ; plus gélatineuse et tremblante pour l'Anglais ». (p. 105).*

Donc, l'ajout du mouvement corporel pourrait aider l'élève à saisir davantage l'état d'âme d'une langue, que cela soit la langue maternelle ou la langue seconde. Puisqu'on est appelé à interpréter physiquement le mot différemment que dans sa langue maternelle, par exemple, beurre et non *butter*, ceci aide à créer des expériences authentiques et une identification accrue à la sonorité de la langue à travers le corps. Effectivement, il est aussi fort probable que l'élève puisse se divertir en explorant la langue de cette manière.

Selon Lowe (2004), l'intégration des arts, qui comprend des activités créatrices, sont un moyen d'expression agréable pour les élèves, qui pourraient en fait augmenter la motivation à apprendre la langue et à s'exprimer plus aisément dans cette langue. Elle constate l'importance de bien «… choisir les stratégies pédagogiques qui, d'une part, assureront l'éducation du français grâce à des activités constructives et intéressantes pour l'élève » (p.4) et qui d'autre part, stimuleront l'identité et le sentiment d'appartenance culturelle. Par ailleurs, il est intéressant de noter que d'après les données de Lowe, les activités créatrices lui semblaient avoir été les mieux appréciées des élèves. En fait, les activités où les élèves devaient composer ou créer fut les plus populaires de son étude.

Le mouvement corporel et l'écriture

Dans le cours des arts langagiers du français, l'élève est appelé à rédiger des textes pour répondre à un besoin imaginaire, pour proposer une vision du monde et pour explorer le langage (Alberta Learning, 2000, p. 117).Quand à la capacité de rédiger des textes pour répondre à un besoin imaginaire, le mouvement peut aider surtout à l'étape de la planification avant de pouvoir écrire un texte imaginaire avec confiance. De même, plus tard, à l'étape de la révision d'un texte, le mouvement peut aider à raffiner et à vérifier le choix de mots et de verbes, d'adjectifs et d'adverbes et à créer le ton dans un texte narratif.

Nesbit et Hane (2007) affirme que la chorégraphie du mouvement expressif et le processus dans l'écriture impliquent un choix artistique personnel et une interprétation personnelle. Dans leur projet, une deuxième stratégie d'enseignement employé était décrite. Elles ont fourni une liste dressée par les élèves des verbes les plus intéressantes selon eux. Ensuite, les élèves ont construit des phrases de danse, qui n'avaient aucune structure narrative ni point de référence- tout simplement une séquence de mouvement abstrait. Après, les élèves ont regardé d'un œil critique leur phrase de mouvement, afin d'y trouver des indices pour un texte narratif. Ils ont construit une histoire orale de groupe inspiré par les actions dans la danse, ce qui était plus tard écrit dans de textes narratifs individuels. Donc, le processus utilisé pour un projet créateur en mouvement créatif peut mener à un apprentissage langagier, dans ce cas, à la fois orale et à l'écrit.

En somme, le mouvement peut nettement rehausser la qualité de la description et peut mener à des nuances de ton, d'action, de structure, de choix de mots, et ainsi de suite

en ce qui trait a la capacité d'écrire des textes narratifs. En favorisant le mouvement corporel dans la salle de classe de langue, l'élève peut se sentir à l'aise d'explorer d'autres stratégies d'écriture en les traduisant dans la sphère physique. Ceci leur permet de plus ressentir les mots choisis et ainsi de mieux transmettre l'interprétation produit par le groupe. Ceci risque d'améliorer la qualité du vocabulaire, offrir aux élèves plus de chances de créer des textes authentiques et interpellants.

Le mouvement et apprentissage de la langue seconde

Le mouvement et les langues secondes

La méthode des séries de Gouin

Dans l'historique de l'enseignement de langues secondes, l'importance du verbe comme élément central au développement langagier comme stratégie pédagogique en langues secondes a vu le jour dans le 19e siècle. Germain (1993) relate que M. François Gouin (1880), un enseignant de latin en France, a développé une méthode d'enseignement de langue seconde après qu'il échoua totalement dans ses propres efforts à apprendre l'allemand selon l'enseignement classique de l'époque. Selon lui, la philosophie envers l'enseignement de langue seconde devait se modeler davantage sur l'acquisition naturelle de la langue maternelle de l'enfant.

En effet, après une visite avec son neveu à un moulin, Gouin observa celui-ci qui a relaté sa compréhension des actions au moulin. Plus tard, son neveu a insisté de reproduire sa conception des actions du moulin avec des petits sacs représentant la farine, avec des roues, et ainsi de suite. Selon ces observations, entre autres, Gouin conclut qu'après la parole vient le geste et que l'oral doit toujours précéder l'écrit.

Son approche, *La méthode des séries*, impliquait l'enseignement conceptuel de la langue en employant des « séries » de phrases très simples reliés qui se suivent autour d'un thème, avec une emphase sur l'action dans chaque préposition. Selon Handschin (1912), chaque phrase, ou pour être plus spécifique, chaque préposition, décrivait une action et la dictée et débit de l'enseignant mettait l'accent sur le verbe. Le verbe est le vrai pivot de sa méthode. Pour ce qui a trait aux méthodes de Gouin, il a attiré l'attention aux aspects langagiers : l'usage du langage en rapport avec la pensée et l'action.

La méthode Total Physical Response d'Asher

Plus tard, Dr. James Asher, (1972) motivé par l'étonnement de l'échec quasi-total des programmes de langue seconde aux États-Unis, a dirigé des recherches ciblant le mouvement physique et l'apprentissage des langues secondes. Asher a suggéré que les enfants acquièrent une compréhension et une production plus efficace que les adultes parce qu'aux étapes initiales de la langue, c'est à travers l'activité et le jeu que ceux-ci sont enracinées dans une réalité physique. Au contraire, il remarquait que l'apprentissage des adultes a tendance à être plus statique au niveau physique et bourrée d'abstractions (Singleton, 1981), menant à une production moins efficace que chez les enfants.

En conséquence, il a crée une méthodologie qu'il a nommé *Total Physical Response (TPR)* (1972). Cette méthode prônait un enseignement explicite par le professeur, avec les phrases impératives, dans lequel les élèves faisaient les mouvements invoqués par le professeur. Alors, l'élève avait l'occasion d'écouter la langue avant de devoir produire oralement dans sa langue seconde. Dans ses explications à ces propos, il propose que le stress de devoir produire oralement et écouter une nouvelle langue en même temps dès le

début de l'éducation a pour effet de choquer l'élève et forcément de le faire effacer, de façon prématuré les traces de mémoire qui dirigeraient vers la compréhension (1966). La technique d'Asher s'insère dans la phase de la compréhension ou de la pré-production orale, et s'emploie beaucoup selon cette approche (Terrell, 1982). Alors, sa technique appuyait un modèle basé sur la compréhension orale d'abord, accompagné d'un mouvement physique, et suivi finalement d'une production orale. Krashen (1982) constate que la méthode TPR a eu l'effet de réduire le niveau d'anxiété chez l'élève parce qu'il y a cette phase silencieuse d'écoute de même que l'ajout du mouvement physique rendait l'expérience dans la salle de classe plus intéressante pour l'élève.

La notion du filtre affectif de Krashen

Donc, selon Krashen, le mouvement tel que vu dans la méthode *Total Physical Response* d'Asher semble réduire le niveau d'anxiété chez l'élève en langue seconde. Dans les ouvrages de Krashen et Terrell (1983), cette notion sera nommée le « filtre affectif ». La notion d'un filtre affectif s'applique dans le domaine de l'acquisition de la langue (seconde), et souligne que la variable d'attitude chez l'apprenant est un parmi les deux facteurs primordiaux quant à l'acquisition de la langue. Le deuxième facteur aussi important à l'acquisition de la langue sera attribué à une saisie compréhensible chez l'apprenant.

En ce qui concerne le filtre affectif, celui-ci fonctionne soit comme seuil à l'apprentissage ou comme une barrière à l'apprentissage. Le filtre affectif laisse entrer une saisie compréhensible à l'apprenant afin de bâtir ses connaissances dans la langue cible. Le filtre affectif comprend des variables d'attitude telles que la motivation, la confiance en soi,

et le niveau d'anxiété. Il est souhaitable de baisser le niveau d'anxiété tant au niveau personnel qu'au niveau de la salle de classe. L'ambiance de la salle de classe plus décontractée est plus propice à l'apprentissage des langues secondes.

En somme, l'apprenant qui a les attitudes positives à l'égard de son acquisition de la langue seconde encourage une plus grande ouverture à la recherche du saisie compréhensible, lui permettant d'apprendre à interagir avec les locuteurs natifs de la langue cible avec confiance et à être plus réceptif quand à l'information reçue. Comme pédagogue de langue seconde, il faut donc créer des situations d'apprentissage permettant à l'élève de prendre des risques dans un climat de confiance.

La méthode Accelerated Integrated Method de Maxwell

Plus tard, Wendy Maxwell (2001) a développé une méthode et un programme d'enseignement de français langue seconde mettant en valeur le visuel, le kinesthésique et l'auditif. Selon sa méthodologie, Maxwell enseigne la langue similairement à un langage de signe, c'est-à-dire que chaque verbe et chaque mot a un geste correspondant.

Selon cette méthode, l'enseignant parle accompagné de signes gestuels en tout temps. La prépondérance du geste est aussi appuyée d'une prépondérance de verbes dans sa méthodologie de l'enseignement de langues secondes. Elle s'appuie sur les histoires et des contes simplifiés avec des personnages qui parlent et interagissent, avec le but final de l'apprentissage étant une présentation finale du conte. En effet, les élèves de langues secondes racontent une histoire, jouent le rôle des personnages, et sont constamment axés sur les actions et l'aspect dynamique de la langue, avec beaucoup de succès.

Pour Maxwell, ses années de travail autour du langage corporel et audio-visuel lui ont permis de comprendre comme Gouin, Asher, et Lecoq, que les verbes sont au cœur de la compétence linguistique. En contraste, les autres programmes de français langue seconde canadiens sont souvent organisés autour de thèmes avec une conglomération de noms peu utilisés sans verbes, qui, selon Maxwell, rend plus complexe l'apprentissage d'une langue seconde :

> *I truly believe that the emphasis in beginning L2 programs should be on the acquisition of verbs. We live in a kinetic universe, where everything from atoms to galaxies is in constant movement – all things are in an endless state of becoming, whether that be growth or decay. It is safe to say that in a universe of no movement, even time would have no meaning! Verbs form the part of language which expresses this kinetic energy. Our discussions with each other, even at the most rudimentary level, are about what we are doing, about what is happening, - we are constantly describing change. In the same way that energy gives matter movement, verbs give nouns motion; they connect nouns (and adjectives) and move them forward. In the PDL that I have developed, it is no accident that there is a preponderance of verbs – they both drive and connect nouns (and adjectives) (p. 58-59).*

Alors, la philosophie de Maxwell est basée sur l'aspect dynamique de la langue qui se doit être visée dès les stades émergents de la langue. Enseigner les listes de vocabulaire autour de thèmes n'est donc pas efficace. Un apprentissage actif et engagé de la langue seconde ne peut pas être statique. Un enseignement efficace de la langue seconde doit incorporer le mouvement physique et le jeu d'enfant, ce qui rend l'apprentissage dynamique, intéressant, et stimulant, et dans le cas de Maxwell, axés sur les histoires d'action qui sont présentés par les élèves de façon dynamique à un auditoire.

En somme, le mouvement a été incorporé selon les méthodes d'enseignement de langues secondes depuis Gouin (1880), Asher (1972), et Maxwell (2001), entre autres. Gouin fait remarquer que la communication des enfants est déjà très souvent appuyée de geste selon une approche naturelle dans l'acquisition de la langue maternelle. Incorporer le geste vient naturellement chez l'enfant et fait rehausser la qualité du message.

Tel que soulevé par Asher, l'inclusion du mouvement dans la salle de classe de langue seconde ressemble davantage aux jeux d'enfants. Les activités pédagogiques sont semblables à leur expérience de vie à ce moment de leur vie. Elles sont fondées dans une réalité physique qui aide l'enfant à conceptualiser la langue seconde.

L'instruction du vocabulaire en immersion

Lapkin et Carroll (1988), en s'appuyant sur les recherches de Harley et al (1987), démontraient à cette époque, que les élèves en immersion avaient des lacunes quant à la variété de verbes employés dans la langue seconde. Des recherches comparatives ont été menés auprès des élèves de la 6e année en immersion et les élèves francophones dans le domaine de la production écrite afin de comparer l'usage du verbe et d'éclaircir des lacunes en immersion. Entre autres :

> 1. les élèves d'immersion utilisaient une plus grande proportion de verbes au champ d'application très large (des verbes de type générique, i.e., des verbes véhiculant peu de dénotations spécifiques comme 'faire') que les locuteurs d'origine ;
>
> 2. les élèves d'immersion utilisaient moins de verbes syntaxiquement et morphologiquement complexes (comme des types des verbes pronominaux ou des verbes dérivés)

D'ailleurs, Clipperton (1994), en s'appuyant sur une autre étude par Harley (1992), a ressorti autres données intéressantes sur l'emploi du verbe qui est pertinent à cette étude : les élèves en immersion emploient peu fréquemment les verbes directionnels comme arriver, rentrer, et descendre, souvent discutés en danse. Clipperton conclut qu'il existe un besoin d'enseignement explicite du vocabulaire qui s'insère dans une approche communicative.

Également, Tréville (2001) résume la méthode de Paribakht et Wesche (1996) dans lequel ils suggèrent une progression du vocabulaire en cinq catégories, classées en ordre de difficulté croissante. Ils suggèrent premièrement une attention sélective quand aux mots cibles, c'est-à-dire mettant les mots cibles en évidence, deuxièmement une vérification du sens inféré des mots cible (étude des définitions, traductions, images du mot), troisièmement la manipulation du mot, quatrièmement l'interprétation (l'étude des mots en contextes variés, en les classant en fonction de leurs sens), et finalement la production, soit orale ou écrite.

Quant à cette progression du vocabulaire Tréville avance, en s'appuyant sur les recherches de Nation (1982) et Hatch et Brown (1995) que les mots de vocabulaire sont mieux présentés avec leurs définitions, hors contexte dans un premier temps, et ensuite recontextualisés. D'ailleurs, Clipperton explique que lorsque les élèves rencontrent pour la première fois les mots en contexte, l'élève a tendance à concentrer sur le contexte et il y a moins d'attention portée à la forme du mot ni à sa définition propre, ce qui est au détriment à la rétention du mot, aussi supporté par Mondria et Wit-de Boeur (1991). Il suggère que la présentation initiale d'un mot en isolation mène à une indépendance

rehaussée en lecture. Plus tard, en lisant le nouveau mot dans une variété de contextes, « sa définition et sa connotation peuvent être consolidées et enrichies » (p.743).

Par sa nature même, cette recherche propose un développement du vocabulaire au sein du groupe collaboratif qui suivrait une succession semblable à celle proposée par Paribakht et Wesche (1996). Mais, plus spécifiquement, dans cette recherche, l'étape de la manipulation et l'interprétation du vocabulaire prendrait une toute autre allure. Cette chercheure comprend ce processus utile dans la mesure où l'élève peut vivre cet approfondissement de vocabulaire et ensuite appliquer ce même processus à sa propre acquisition du vocabulaire de façon indépendante.

Aspect socio émotionnel de l'apprentissage de la langue seconde

Également, les émotions jouent un rôle important auprès de la mémoire. « Les émotions sont importantes pour l'appartenance sociale et pour la rétention des informations apprises » (Hannaford, 1995, p. 66). C'est-à-dire, quand l'élève doit retenir les informations relatives à sa survie et à son intégration auprès de groupes sociales, ces apprentissages resteront ancrés beaucoup plus longtemps dans le cerveau et se rendront à la mémoire à long terme. Le cerveau retient ces données importantes beaucoup plus que les informations qui servent à des buts extérieurs de soi. Considérons par exemple, la rétention d'expressions vernaculaires valorisées par le groupe sociale versus un fait qui doit être retenu pour un examen. Avec cet exemple, on voit que l'apprentissage se fait mieux lorsque c'est primordial à la vie, soit sur le plan personnel, sociale ou autre. L'apprenant voit souvent la valeur de l'objet d'apprentissage selon l'impact sur son insertion sociale et personnelle.

Historiquement, les scientifiques croyaient que l'aspect émotionnel et l'aspect logique étaient logés dans des compartiments séparées dans le cerveau. Cette croyance a mené à une pédagogie dans lequel il fallait taire les émotions afin d'apprendre. Par contre, de nos jours, on sait que l'émotion est le moteur déclencheur de l'apprentissage. Des recherches sur l'instruction pédagogique basée sur le cerveau sont parvenues à un consensus sur l'importance des émotions. On sait qu'en termes pédagogiques, afin d'accéder à la mémoire, les jeunes ont besoin de contextes communicatifs signifiants, le plus souvent, entre eux, puisque le groupe d'appartenance sociale de l'adolescent est les paires (Yannick, 2005, Claes, 2003).

De plus, Cloutier et Renard (1984) croient que « les pairs exercent une influence les uns sur les autres que les adultes n'ont pas sur les jeunes » (p.593). Le travail de groupe fait surgir une sorte de pression de paires que les enseignants ne peuvent jamais fabriquer. Ce travail collaboratif fait donc surgir une urgence émotive chez l'élève à réussir au sein du groupe en L2, qui pousserait le développement langagier dans de différentes façons que l'enseignement dirigée par l'enseignant peut accomplir. Selon les théories de la mémoire, les expériences langagières vécues en groupe, ont de meilleures chances d'être retenues par les jeunes. Puisque, les adolescents sont des êtres sociaux, l'apprentissage collaboratif aide à établir un groupe d'apprenant en langue seconde et à solidifier les liens d'amitié si importants chez les jeunes.

En outre, si l'expérience collaborative est positive, il y a même d'autres retombées souhaitables. Greenleaf (2003) a avancé, en s'appuyant sur les recherches de Mayer et Salovey (1997) que les émotions positives peuvent altérer l'organisation de la mémoire

pour que le matériel cognitif soit mieux intégré et que les idées diverses soient vues comme un tout.

Enfin, l'intégration du mouvement créatif comme activité collaborative peut donner aux élèves l'occasion de travailler envers un but communicatif de façon expérientielle. C'est-à-dire ils auront un vécu commun du groupe, qui augmente le sens de la culture communautaire. Enfin, ce sens de culture communautaire de la salle de classe servirait à lier et consolider leur éducation communicative en langue seconde.

LA MÉTHODOLOGIE

Les participants

Les participants étaient des élèves d'une salle de classe de 15 élèves en 7ième année, en région métropolitaine en Alberta, dans leur première année d'un programme d'immersion tardive. La composition de la classe par rapport à leur enseignement antérieur en français au début du programme d'immersion était comme qui suit : environ 27% n'avaient aucune instruction en français auparavant, environ 13% avaient fréquenté même des écoles francophones au Canada et/ou outre-mer, et l'autre 60% des élèves avaient suivi un programme de français langue seconde au sein d'un conseil scolaire public. Les élèves ont volontairement accepté de participer à ce projet. Leurs parents ont signé les formulaires tel qu'exigés par le Comité Éthique du Campus Saint-Jean. Un pseudonyme a été donné à chaque élève qui a participé à cette recherche.

Matériel et instruments de cueillette de donnés

Pendant le projet, afin de recueillir des données, l'enseignante a fait de l'observation participante lors des activités, préparé le matériel pédagogique pour les

leçons, et fourni la trousse pédagogique pour faciliter le projet créateur. La chercheure a aussi collectionné les travaux faits par les élèves au cours de l'unité, y compris les productions écrites (les phrases de danse), et les questions de réflexion à l'écrit. À la fin du projet, l'enseignante a fait des entrevues orales semi-dirigées individuelles et de groupe auprès d'au moins cinq élèves (voir l'Annexe A).

Procédure

La chercheure s'est servie des résultats d'apprentissage du programme des arts langagiers du français en immersion de la province d'Alberta (2000) afin de guider l'apprentissage du français et afin de diriger les élèves vers l'exploration et les premières tentatives de textes à caractère imaginaire :

- *«Production orale 2 : L'élève sera capable de parler pour explorer le langage et pour se divertir (p. 86).*
- *«Production écrite 1 : L'élève sera capable de rédiger des textes pour répondre à un besoin d'imaginaire, pour proposer une vision du monde et pour explorer le langage. » (p. 117)*

L'enseignante-chercheure a proposé trois projets de mouvement créatif. Les élèves se servaient du matériel de la trousse pédagogique de Rubin, *Les clés de la danse créative*, (1998) et des schémas conceptuels pour accompagner le travail d'élève, ainsi que des notes du cours créées et fournies par Rubin telles que les grilles d'évaluation descriptive sur les présentations, et les listes de comportement souhaité pour faciliter le travail coopératif.

En se servant de dictionnaires et de connaissances déjà acquises parmi les membres du groupe, les élèves ont, dans un premier temps choisi leurs mots de vocabulaire parmi les composantes de danse sélectionnés par la chercheure, et plus tard,

décidé en collaboration avec les élèves. Deuxièmement, ils ont cherché les définitions des mots de vocabulaire. Ensuite, les élèves ont discuté du nouveau vocabulaire en groupe. Par après, les groupes ont manipulé les mots et ont fait une décision quant à la combinaison de mots afin de former les phrases de danse. Une fois les phrases de danses composées, les groupes ont pratiqué leurs phrases de danse dans le but de les présenter.

Ensuite, les groupes ont procédé au partage des travaux avec l'exécution et la présentation des phrases de danse au reste de la classe. L'enseignante-chercheure a aussi expliqué à la classe le sens des mots pour aider avec la compréhension des phrases de danse produites par les autres groupes. Ensuite, les élèves ont répondu aux questions de réflexion et remplissaient les évaluations des paires au sujet des présentations. Ce processus a été vécu trois fois en total.

Démarche- Les Clés de la danse

Les 'Clés de la danse', (Rubin,1998) est une trousse pédagogique fabriqué dans le but de faciliter l'enseignement de la danse créative pour les pédagogues, autant pour les enseignants spécialisés en danse ou en mouvement théâtral que pour les enseignants généralistes. La trousse fournit un matériel pédagogique qui comprend des cartes ayant environ 10 mots sur chaque carte. Chaque catégorie de mots compte environ 150 mots par composante de la danse. Par exemple, il y a des composantes suivantes : les actions, les émotions, les directions, les bruits, et d'autres tels que les parties du corps, les formes et textures, les objets animés, les bruits, la terre, le ciel et le temps, et les environnements. Cela fait énormément de vocabulaire intéressant et dynamique qui se prêtent

particulièrement bien au mouvement. Les élèves choisissent entre trois à cinq mots par catégorie pour en former des phrases.

Le mouvement créatif et le processus créateur mettent l'individu en contact avec son imaginaire à force de créer et d'interpréter ce qui naît à l'intérieur, et qui doit, par après, être communiqué au monde extérieur. Ainsi, ce projet propose un échafaudage et une progression d'habiletés dans le domaine de la production orale et écrite en ce qui a trait aux résultats d'apprentissage mentionnées plutôt dans le domaine de la production orale et écrite. Ce projet propose aux élèves une exploration langagière par le mouvement expressif autodirigée par le groupe dans leur projet créateur afin d'en former des phrases à caractère imaginaire. L'élève doit forcément commencer avec des phrases, menant progressivement à des textes de plus en plus longs.

L'ANALYSE DES DONNÉES

Dans un premier temps, afin de se créer une idée sur les phrases écrites par les élèves, la chercheure suggère aux lecteurs et aux lectrices de lire le travail écrit produit par les élèves, c'est-à-dire, les phrases de danse trouvé à l'Annexe B. Ceci servira à mieux situer le lecteur par rapport au niveau langagier produit par cette classe en première année d'un programme d'immersion tardive.

MOUVEMENT ET L'APPRENTISSAGE

Le mouvement et la recherché sur le cerveau – les données des élèves

L'apprentissage est un mouvement actif au cerveau. Plusieurs chercheurs tels que Blakemore (2003) ; Howard (2000); et Shephard (1997) sont d'accord que l'exercice et un bien-être physique a des effets positifs sur le rendement scolaire. Le département

d'éducation de la Californie (2005) promu l'activité physique afin d'améliorer le rendement académique. Alors, l'ajout du mouvement à la salle de classe devrait avoir des effets positifs sur l'apprentissage.

De plus, l'action brise la glace et aide aux élèves à prendre en main leur apprentissage de français. De cette façon, le pédagogue s'assure que leur identification à la langue n'est pas immobile, fixe, mais, qu'ils bougent et construisent des liens entre les neurones dans le cerveau afin de faciliter l'apprentissage.

Dans un premier temps, analysons la perspective des jeunes sur l'apport du mouvement à la classe de français et sur leur apprentissage. Lors des entrevues menées auprès des élèves, je leur ai posé la question, « Penses-tu que tu apprends mieux la langue quand tu es impliqué physiquement? Peux-tu en donner des exemples? Les élèves sont d'accord pour dire qu'ils ont bien aimé ce type d'apprentissage et que le mouvement peut aider avec leur apprentissage.

Marie a réussi à s'exprimer à ce sujet: « yeah, um, well it does get easier when you're physically involved because like looking at the actions and stuff like that is good, but doing them is even better, kind of thing, and it's funnier". Marie croit que le mouvement est plus efficace que de seulement observer les actions des autres élèves.

Chantal a ajouté, «I think it helps cause you got to say what you're going to do and then you do it and then you gotta learn the new words and everything....you say them, you act them out, and you like read them over at lunchtime to make sure you have the sentence right and everything". Donc, pour Chantal, en plus de son analyse sur comment le mouvement aide son apprentissage, elle

parle des notions socio affectives et l'impact positif qu'un travail de groupe peut avoir sur la motivation et sur son apprentissage.

Finalement, Crystal constate qu'elle est plus motivé quand elle est impliqué physiquement parce qu'elle aime beaucoup le mouvement expressif et trouve cela plaisant. Elle dit, « oui parce que c'est plus amusant et tu peux faire les gestes et tu travailles plus fort parce que c'est plus amusant et quand les choses sont plus amusantes, tu aimes ça plus ». L'importance de bien performer au sein de son groupe est évidente dans le fait qu'elle pratiquait ses phrases à l'heure du midi.

Le processus créateur et l'apprentissage

Durant le projet, les élèves ont travaillé sur trois projets créateurs collaboratifs dans le but de les présenter au reste de la classe. Les élèves ont donc passé à travers les étapes du processus créateur, donc la préparation, une introspection et l'étape de l'illumination ou de l'inspiration. Dans ce cas, la présentation finale fut communiquée via le mouvement expressif et par une narration des phrases de mouvement.

La première question posée en tant que chercheure-pédagogue, était si les élèves ont eu du plaisir et donc s'ils se sentaient plus éveillés envers l'apprentissage en apprenant d'une telle manière. En tant qu'observatrice, j'ai remarqué que la grande majorité des élèves semblaient s'engager tout ayant du plaisir pendant toutes les étapes du projet.

Par exemple, un jour, lors d'une présentation faite à la classe par un groupe de deux garçons, Lucas et Evan, je remarquais que tous les deux démontraient de la fierté et de plaisir en préparant leur projet. Afin d'imaginer l'allure que prenaient les présentations, lisons leur composition :

« 1. Le cheval halète quand il nageait au sud pour la relaxation. Maintenant, il y a un bain tourbillon. Tout le monde crie!
2. Le cochon qui est dans l'eau fait aïe! Il va dans les zigs zags.
3. Le pingouin sort du labo et ploc plouf! Il va droit devant dans la maison. Maintenant la maison tombe et tout le monde crie.
4. Le crabe ronfle dans le dôme.
5. Les papillons dorment dans l'hôpital.
6. Le loup donne un coup de pied à une balle. Tout d'un coup un cyclone s'approche. »

Du point de vue de la chercheure, les élèves communiquaient très bien de façon corporelle notamment chez un des participants, Evan. C'est un garçon qui est normalement figé, tranquille, timide, et même silencieux, mais qui a beaucoup d'aisance corporelle et une intelligence kinesthésique, c'est-à-dire, « l'aptitude à utiliser son corps de manière hautement différenciée et talentueuse, à des fins d'expression ou bien sans but précis... » (p.218). Pour lui, le mouvement lui a donné accès à une forme expression dans la salle de classe qui lui était naturel. Effectivement, on a donc témoigné une transformation dans la qualité de l'expression de ce garçon. Evan s'est démontré capable de s'exprimer beaucoup plus que normalement lorsqu'on vise uniquement l'oral et l'écrit selon les méthodes traditionnelles dans la salle de classe. De plus, ses gestes pour la rage, crier, ronfler, et dormir étaient particulièrement bien traduits et faciles à comprendre grâce à son expression corporelle. Evan a si bien incarné ces verbes mais que normalement il est si tranquille et timide que c'est souvent difficile de desceller son niveau de compréhension Les verbes sont en fait devenus réellement des 'porteurs d'action' dans ses phrases de danse (Lecoq, 1987).

Donc, le mouvement créatif avait diminué la gêne et avait aidé à l'élève à s'engager plus normalement face à son travail. Il est clair que le mouvement corporel peut aider aux élèves en immersion tardive à communiquer avec plus d'expression.

Ainsi, pour la plupart des élèves dans la classe, le mouvement créatif était très avantageux comme moyen d'expression parce que la grande majorité de la classe avait déjà atteint un niveau de confort sur le plan d'expression corporelle. Leur performance faisait preuve d'une aisance dans leur expression corporelle créative, qui faisait presque abstraction du jugement de l'autre. Cette forme physique élevée a entraîné une expression peu freinée envers l'exploration du mouvement corporelle dans la salle de classe. En effet, pour la plupart du temps, l'enseignante-chercheure n'avait pas besoin d'enseigner aux élèves comment exprimer les idées par le mouvement créatif sans gêne devant les autres. Donc, la majorité des élèves se sentaient donc plus potentialisés face à leur apprentissage

De l'autre côté, pour les élèves moins à l'aise dans le domaine kinesthésique et corporelle, l'expérience les a poussé à évoluer dans ce domaine. Par exemple, chez certains élèves qui ne sont pas en bon état physique et qui ne s'engage pas naturellement à l'activité physique, le défi était naturellement plus élevé. En ajoutant un nouveau facteur de réussite à l'apprentissage, tel le mouvement créatif, qui exige non seulement l'intelligence kinesthésique mais aussi la créativité, ces élèves ont été invités à relever le défi.

Néanmoins, durant le projet, j'ai témoigné un progrès dans l'expression corporelle chez quelques élèves en particulier, qui semblaient plus réticentes, surtout au début de ce projet. Dans ce groupe de trois filles, il y avait Chantal, une fille qui a de la

difficulté à s'exprimer, tant au point de vue orale, corporelle, et à l'écrit. Une autre fille aime beaucoup lire et est même capable de s'exprimer à l'écrit en français dans des phrases cohérentes avec des marqueurs de temps et de relation. La troisième fille a de bonnes capacités de compréhension d'écoute et de production orale, mais elle manque d'enthousiasme et participe peu dans la classe. Elle ne vise pas l'excellence et ne cherche pas à profiter pleinement de l'expérience.

Lors de leur premier projet créateur, une de leurs phrases de mouvement créatif décrit « un flamant rose qui mange des graines pendant qu'il est debout dans l'eau en train de yodler ». C'est une phrase très créative, mais qui peut s'avérer difficile à interpréter corporellement. Durant leur présentation, les filles pouvaient exécuter les actions, mais avec peu de confiance d'expression corporelle. Donc, lors de leur présentation à la classe, il y a peu d'impact sur l'auditoire à tous les niveaux. Malgré l'appui de l'enseignante dans l'interprétation de leurs phrases de mouvement créatif, elles n'ont pas pu surmonter la gêne

Avec un peu plus de pratique, ces filles pourraient être entraînées et encouragées à mieux communiquer avec confiance à travers les actions. Mais, il est évident que cette incapacité de s'exprimer devant leur pair est un malaise bien installé dans chacune de ces élèves. Il faut aussi comprendre que cette expérience s'inscrit dans un moment précaire de leur développement social. À treize ans, ce n'est pas facile de dépasser cette gêne.

Alors, en somme, leur niveau de motivation était moins visible que pour les étudiants qui avaient de l'aisance face à leur pair. Tout de même, les réponses de ces filles dans les entrevues révélaient un plaisir accru à apprendre, malgré le fait qu'elles aient abordé les tâches de manière plus prudente au début de cette recherche. Par

exemple, Chantal a constaté le suivant, "At the beginning, I didn't want to do it but eventually it got easier I think".

Ainsi, un apprentissage qui intègre le mouvement aiderait aux élèves qui ont de la difficulté au niveau corporel à surmonter ce défi et à devenir plus à l'aise avec l'expression corporelle. Une meilleure connaissance de ses mouvements corporels mènerait à une aisance corporelle qui aiderait l'élève dans sa communication entière, y compris l'efficacité d'un message verbal ou non verbal. Un enseignement avec l'expression corporelle intégrée dès un jeune âge, tel que prôné dans les écoles de Waldorf, éviterait ce problème.

Finalement, le processus créateur a fait surgir une créativité grâce à l'intégration du mouvement créatif, qui a par la suite aidé à rendre l'apprentissage signifiant. En demandant aux jeunes de citer le projet le plus mémorable, « Quel projet n'oublierais-tu jamais et pourquoi ? » la chercheure désirait rechercher les facteurs qui rendent un projet créateur mémorable. En effet, un projet créateur qui est mémorable veut dire que c'est donc un apprentissage qui sera dans la mémoire à long terme. Pour ainsi tenter de résumer les réponses, quelques facteurs qui ont rendu leur expérience mémorable sont : la description crée dans les projets, l'excitation crée autour du projet, l'humour au sein du groupe et dans les présentations, l'intégration de la chanson dans le projet, et la liberté de bouger dans la classe.

En somme, le projet créateur de mouvement expressif semble avoir été efficace comme outil pédagogique à l'apprentissage puisque que les élèves ont pu parler des bénéfices en termes de vocabulaire appris, un niveau d'engagement à leur apprentissage, l'humour dégagé dans le groupe et dans la classe, l'intégration d'autres formes

d'expressivité, et la liberté de mouvement physique dans leur apprentissage. Donc, les bénéfices sont nombreux par rapport aux facteurs relatifs à la réussite scolaire en ce qui concerne l'ajout du projet créateur de mouvement expressif aux arts langagiers.

Le mouvement et apprentissage de la langue

Le mouvement par rapport à la langue

Dans le programme des arts langagiers de français, par exemple, l'élève est appelé à parler pour explorer le langage et pour se divertir (Alberta Learning, 2000, 86). Afin d'atteindre cet objectif d'apprentissage, cette chercheure croit que le mouvement peut agir, surtout chez les jeunes en immersion tardive, comme élément déclencheur. L'exploration de la langue à travers le mouvement au sein d'un groupe mène forcément à la discussion de la langue dans la négociation du choix de mots, la négociation des mouvements et finalement à leur performance.

Durant les séances de travail sur les projets créateurs de mouvement créatif de groupe, les élèves ont dû passer une période de temps à choisir les mots, à trouver les définitions, et à jouer avec la langue afin d'établir un lien entre les mots et les verbes choisis afin de former des phrases qui pouvaient être performées. Pendant cette étape, la chercheure a perçu que les élèves s'amusaient à jouer avec la langue. Elle leur a donc posé la question suivante : « Est-ce que tu penses que c'était une bonne occasion de s'amuser avec la langue, le français, et de jouer avec du nouveau vocabulaire» ?

Selon mes observations des élèves, ils ont semblé avoir du plaisir à découvrir les définitions de divers mots et verbes. Ceci menait à une découverte de la langue de façon indépendante, ce qui aussi procurait non seulement une découverte et une exploration langagière, mais aussi le plaisir de le faire de façon indépendante. Le fait que les élèves

ont pu mener leur propre apprentissage a entraîné une motivation augmenté qui a affecté de façon positive leur apprentissage. Puisque les élèves avaient la responsabilité de choisir leurs propres mots de vocabulaire, l'on sentait une plus grande motivation quant à la tâche.

De la perspective d'élève en réponse à cette question citée plutôt, un échantillon de réponses est présenté ici sous forme de liste. Par exemple : « *Oui, parce que tu peux avoir le plaisir avec les mots*», « *Dans la salle de classe parce que toute le monde a le même s'amuser avec la langue*», «*Quand je parle avec mes parents et amies. Je peux rire avec ils!*», « *Oui, parce-que c'est amusant, pas comme les autres devoirs*» et finalement, «*Oui, mais il a fait ma tête blessé*». En général, les élèves ont trouvé l'expérience plaisante, amusante, différente, mais en même temps exigeante au niveau mental. Similaire aux recherches de Lowe (1999), les élèves ont vécu une expérience éducative intéressante. De plus, d'après les réponses des élèves on observe un sens d'appartenance culturelle accru, qui avantage une identification positive à la langue comme langue du groupe social.

En ce qui touche aux résultats d'apprentissage de l'exploration de la langue pour se divertir, il semblerait que le divertissement avec la langue devrait aussi impliquer tout naturellement un plaisir d'apprendre. Par exemple, j'ai pu témoigner leur plaisir à la découverte de la langue en jouant avec les mots fut lors d'une présentation de trois filles. Les filles profitait du plaisir de jouer avec des nouveaux mots dans la catégorie des 'bruits' tels que ploc, aïe, plouf. Lorsqu'elles lisaient les mots, on entendait un changement de voix pour mettre l'accent sur ces bruits, bien-sûr, accompagnés de mouvements.

En outre, pour en revenir aux propos de Lecoq (1987), la sonorité et l'originalité de ces mots en français est venue chercher la fascination des filles. On voyait facilement leur plaisir à prononcer ces nouveaux mots qui sonnaient différemment, qui étaient drôles, même autant plus drôles avec les mouvements synchronisés. Prenons par exemple, le méchant oiseau qui ferme la porte avec un ploc! ou la girafe qui voit une monstre et qui dit aïe! En voici leur composition dans son entier :

«Alysha : La tortue arrête de tourner avec un plouf! Et elle est étourdie. Mais un gentille fille vient et donne la tortue l'hospitalité.
Sophie : J'ai une girafe dans Paris et il n'arrête pas de rouler parce qu'il rit très dense. PLOC, PLOC, PLOC! Il tombe en bas de l'escalier.
Chloe : L'hippopotame désirait à tourner à droite ver la porte mais un méchent oiseaux ferme la porte avec un ploc!
Sophie : La girafe est regarder une film du suspense. Il roule en derrière de la chaise. Il vu une monstre et il dit 'Aïe!'»

De surcroit, en ce qui trait la nature des phrases, elles sont la plupart du temps ludiques. D'ailleurs, un groupe a même nommé leur composition de danse, *«La Danse fortuite»*. Puisque le but dans le projet était de créer des liens entre les mots de vocabulaire choisis parmi les différentes catégories, le résultat était souvent drôle, et donc divertissant. Pendant le projet, les élèves ont pu commencer à finalement arriver à des thèmes et à tisser les idées dans une structuration avec plus de caractéristiques retrouvés dans un court récit qui formait un tout.

Entre autres, l'enseignante-chercheure a encouragé les jeunes de trouver un sens commun ou un thème unificateur, qui était réussi chez la majorité des groupes à la fin du projet. Tout comme dans la procédure suivie par Nesbit et Hane (2007) où elles ont demandé aux jeunes : « *Is there a story within this random movement phrase? What does it mean when someone walks slowly, then jumps high in the air and lands on the floor?* »

Quand l'élève essaie de négocier le sens de mouvement et un schéma du récit plausible, il ou elle est encouragé à utiliser ses habiletés d'inférence, de la séquence et d'imagination. Au fur et à mesure que les habiletés langagières s'améliorent, les enseignants peuvent continuer à pousser plus loin les éléments de performance corporelle et l'épanouissement du vocabulaire dans la langue seconde.

Le mouvement créatif et l'écriture

En réalité, une habilité importante ressortie du projet est le développement langagier chez l'élève par rapport aux résultats d'apprentissage à caractère imaginaire. La création de phrases créatives abordées en groupe de façon collective a donné lieu à une confiance accrue. Quoique la création collective en production écrite soit un résultat d'apprentissage plutôt au niveau élémentaire en immersion c'est bénéfique d'emprunter les résultats d'apprentissage des années précédents en immersion tardive afin de reconnaître un apprentissage progressif chez l'élève.

D'ailleurs, l'élève est appelé tout au long du programme des arts du langage à rédiger des textes pour répondre à un besoin d'imaginaire, pour proposer une vision du monde et pour explorer le langage (Alberta Learning, 2000, p.117). Par exemple, spécifiquement en deuxième année on vise une consolidation des apprentissages afin de « construire un court texte de quelques phrases pour conclure une histoire collective » (Alberta Learning, 2000, p.115).

Notamment en immersion tardive, l'écriture de textes narratifs peut poser un défi à l'élève car le vocabulaire en septième année immersion tardive a tendance être plus ancré dans l'expérience quotidienne, surtout au début d'année afin de développer les capacités

à aborder les textes informatifs. Aux stades émergeants littéraires, l'élève a donc plus souvent d'habilités à écrire les phrases informatives que les phrases imaginatives.

L'analyse du progrès réalisé par les élèves dans leurs productions écrites à caractère imaginaire témoigne de leur croissance en créativité langagière pendant le projet. Par exemple, prenons l'exemple d'une phrase typique en longueur et en contenu lors du premier projet d'un élève dans la classe, Marie. Elle écrit, «Un courageux coyote jappe à la grande constellation dans le ciel». Plus loin, au troisième projet, elle écrit :

> *«L'étoile de mer est tombe de la falaise diagonalement. (Comment l'étoile de mer était sur la falaise me laisse perplexe). Un corneille croassait quand il regardait l'étoile de mer. Un léopard, qui a passé en même temps regardait l'étoile de mer aussi. Il a de la gratitude envers le corneille parce que maintenant il a un dîner. C'est un mauvaise jour pour notre étoile de mer.»*

Elle a rehaussé ses compétences langagières quant à la tâche d'une production écrite créative. D'autres élèves ont aussi fait leur propre chemin, tels que Kaitlyn, qui écrit, avec son groupe, lors du premier travail, «Le suspense est très grand quand la baleine saute dans l'eau». Elle aussi écrit un mini texte narratif lors de son troisième projet :

> *« Il était une fois, il y a un caméléon qui vit sur un lit de mousse, c'était dans la vallée. Un jour, le caméléon il va pour flâner. Puis, il rencontre un serpent. Le serpent dit, 'Regarde là-bas' et le caméléon a regardé. Tout à coup, le serpent a lancé un ballon d'eau sur le dos du caméléon. Le caméléon s'écraser dans la vallée et a pleuré. Le caméléon sentait tellement de haine pour le serpent qu'il retourne chez lui à maison de mousse».*

Il faut bien-sûr tenir compte d'autres facteurs qui ont engendré ce type de progrès tels que le fait qu'ils soient en immersion et l'écoulement du temps. Néanmoins, ces exemples démontrent un progrès dans les productions écrites à caractères ludiques autant aux niveaux langagiers, lexicaux, grammaticaux qu'au niveau de la créativité et de la longueur. Tel que soulevé par Lowe (2004), l'intégration des projets créateurs semble

avoir en fait augmenté la motivation de s'exprimer plus aisément dans la langue cible (p. 2).

Afin d'enquêter sur la perspective des jeunes quant à leur propre niveau de confiance face à leur capacité à écrire un texte narratif, je leur ai posé la question suivante : « Est-ce que tu as plus de confiance maintenant si tu dois inventer et écrire une histoire à cause des phrases de danse? Oui ou non et expliquez pourquoi.»

En premier lieu, la majorité des étudiants ont répondu que le développement du vocabulaire a été un apprentissage incontestable au cours du projet. Une réponse typique qui encadre une grande partie des réponses est si bien résumé par Crystal, «Oui, parce que je sais plus des mots en français, et j'ai plus de confiance...». Alors, la capacité linguistique de l'élève, c'est-à-dire, sa capacité de pouvoir participer dans sa langue seconde sans gêne semble avoir augmenté chez les participants. Cette capacité linguistique englobe le niveau de confiance, de confort et d'intérêt dans le développement de ses propres habiletés langagières.

En deuxième lieu, Abigail, une fille très articulée et brillante qui adore lire en anglais, mais qui doit travailler fort afin d'acquérir la langue française, évoque les ressemblances entre les phrases de danse et les textes narratifs. Elle écrit que, « Oui, parce que le phrases de danse est la petite histoire». Elle a constaté que c'était grâce au projet qu'elle a été initiée à l'écriture imaginative/narrative cette année.

Cette question a aussi soulevé chez l'élève un propos sur le développement de l'imaginaire. Par exemple, Crystal fait allusion à une 'nouvelle' imagination crée et échafaudée à travers la durée du projet. Elle ajoute, «...Je pense que tu sais le

mouvement pour les mots et…je pense que oui parce que tu as une nouvelle imagination et tu sais beaucoup plus de mots, et plus et beaucoup plus…». On voit l'effet cumulatif de son expérience avec son vocabulaire. Également, Lucas mentionne aussi son imagination, «Oui, parce que quand tu fais les mouvement ça aide à imaginer plus d'histoire facilement. J'aie un plus grand vocabulaire et ça va joindre avec ma imagination et ça va être très bon».

Donc, tel que confirmé par les chercheurs impliqué dans l'étude du cerveau, le mouvement physique semble propice à la production de synapses qui créent des liens éducatifs entre le vécu corporel, l'imaginaire, le développement de la langue et une identification plus forte avec la langue. Tout compte fait, les élèves ont pu bénéficier de l'intégration du mouvement sur leur apprentissage langagier dans le domaine de la production écrite. Le fait de pouvoir discuter, explorer la langue par le mouvement, négocier le sens des mots et des phrases au sein du groupe avant de devoir écrire semble avoir été bénéfique au niveau langagier et au niveau de la confiance face à la langue.

Mouvement et apprentissage de la langue seconde

Le mouvement et les langues secondes

D'abord, en ce qui trait à l'intégration du mouvement aux langues secondes, la philosophie de Maxwell est basée sur l'aspect dynamique de la langue qui se doit être visée dès les stades émergents de la langue. Il est clair qu'enseigner des listes de vocabulaire autour de thèmes n'est pas efficace. De plus, on sait qu'un apprentissage actif et engagé de la langue seconde ne peut être statique. Un enseignement efficace de la langue seconde doit incorporer le mouvement physique et le jeu d'enfant, ce qui rend

l'apprentissage dynamique, intéressant, et stimulant. Dans le cas de Maxwell, les histoires axées sur l'action sont présentés par les élèves de façon dynamique à un auditoire.

La recherche démontre que la communication des enfants est très souvent appuyée de geste selon une approche naturelle dans l'acquisition de la langue maternelle. Le fait d'incorporer le geste vient naturellement chez l'enfant. Telle que soulevé par Asher, l'ajout du mouvement à la salle de classe de langue seconde ressemble davantage aux jeux d'enfants, semblables à leur expérience de vie à ce moment de leur vie. Cet enjeu est fondé dans une réalité physique qui aide l'enfant à conceptualiser la langue seconde. Naturellement, le verbe et l'action mènent naturellement au geste et au mouvement dans la salle de classe, qui devrait être accueillis comme stratégie d'apprentissage privilégié chez les élèves en langue seconde.

À cet égard, la question suivante a été posée face à son développement langagier en langue seconde à partir du projet : *«Comment est-ce que le mouvement et les activités de la danse t'ont aidé à apprendre le français? Do you think that the movement and group activities helped you to better learn French? »*

Les élèves ont bien expliqué le processus métacognitif de l'acquisition de la langue cible. Les élèves parlent des notions de mémoire affecté par le mouvement, du transfert de connaissances à la lecture.

Par exemple, Marie explique bien son processus cognitif impliqué :

> *«Yeah I think it did because when you're moving it kind of helps you understand what the word means, and so the more you move and use the word at the same time, the more you kind of sticks in your brain what they mean to you, so it's just simpler and it helps you figure out how to use them in a sentence a little bit easier than if you were just learning them*

without any story'.....'when you're learning them you have to look them up, and your vocabulary is expanding».

De plus, Chloe parle des verbes difficiles qui sont plus faciles à comprendre par le biais du mouvement:

> *«Yeah...because when you're moving around and doing actions for them then you understand them better because then they get implanted in your brain better...cause more difficult words when you act them out they become easier».*

Également, quelques élèves font mention du transfert de connaissances vers la lecture. Par exemple, Elizabeth décrit ce processus , «…well doing les phrases de danse then I know more words in the textbook because we were learning new vocabulary from our sentences». Également, Lauren relate ce qui suit, «When you do the movements it shows you the words so you better understand it, and then you use it in your vocabulary when you read it».

Une autre élève, Kaitlyn souligne qu'elle n'aime pas apprendre le vocabulaire lorsqu'il est présenté par thèmes, axé sur le mot et non pas sur le verbe :

> *«Oui parce que quelquefois tu peux utiliser ton nouveau vocabulaire dans ton histoire et le vocabulaire dans la phrase de danse est normalement plus difficile que d'autres exercices de grammaire parce que ce n'est pas juste les fruits ou les légumes ou juste le vocabulaire comme dans le cahier bleu (leur cahier de devoirs)… et yeah, et, j'aime comment ça c'est et il y a beaucoup plus de choix à choisir parce qu'il y a des anneaux de mots».*

De plus, Ella a signalé l'importance des verbes, «Oui, parce que tu peux utiliser les actions dans ton histoire… et maintenant j'utilise les verbes qui sont très bons».

Finalement, Sophie a parlé de la difficulté d'apprendre par les présentations des autres groupes, Elle a mentionné que souvent la complexité des phrases, ou des histories, de danses, n'ont pas toujours aidé sa compréhension :

«Um...I guess with some of the words, they were kind of harder and then it's easier it you know,...but some things are hard to understand with the movement, especially if it gets really long and complex, then everyone was like all confused, and it you acted it out».

Alors, il semblerait que souvent la communication des groupes n'était pas toujours efficace entre eux. Afin de contrer cet effet, il faudrait ajouter à ce processus une étape qui implique une étude détaillé des phrases et des mots utilisés par chaque groupe. L'enseignante a tenté expliquer les mots utilisés mais pas de façon systématique. La chercheure mettrait davantage d'accent sur cette étape dans un autre projet, afin de mieux faciliter la compréhension entre tous les groupes.

L'instruction du vocabulaire en immersion

D'après les élèves, leur vocabulaire a évolué grâce au projet. Les élèves devaient d'aborder faire une étude du vocabulaire avant de construire des phrases. Grâce au fait que les élèves ont dû analyser chaque mot individuellement et les comprendre avant de les mettre en contexte appuie les recherches de Tréville (2001) et de Clipperton (1994).

Comme ces chercheurs le rappellent, cet apprentissage du vocabulaire implique des retours en arrière et une démarche en spirale propice à la rétention des mots à long terme (Tréville, 2001,p. 285)

Néanmoins, quelques élèves, Marie et Chris, respectivement parle de la compréhension du mot dans un contexte de la phrase de danse, « Oui parce que avec un mouvement tu peux comprends le mot, et avec un phrase tu peux comprends comment à utilise le mot ou comment le mot est utile», et « Oui, parce que tu voix le contexte du mot». Quant à Sophie, elle semble préférer une explication orale, en disant, «Quand un mot est expliqué à moi, je peux comprend sa plus». Cette fille Sophie est aussi plus avancée au

niveau de français que les autres élèves dans la classe à cause de son enseignement préalable en français outre-mer.

En général, la chercheuse a observé que les élèves prenaient le temps de bien saisir la définition du mot avant de les mettre dans une phrase, qui a mené à une bonne compréhension des nouveaux mots de vocabulaire.

Le filtre affectif de l'apprenant de langue seconde

Tel que proposé par Krashen (1983), les attitudes des élèves face à l'apprentissage d'une langue seconde sont parmi les facteurs les plus importants pour apprendre une langue seconde. Dans ce projet, l'enseignante a noté que les élèves sont devenus de plus en plus à l'aise avec la langue seconde. Dans le déroulement de ce projet, le mouvement et l'éducation kinesthésique semblent avoir aidé aux élèves en immersion tardive à prendre des risques quant à leur apprentissage et à une prise de parole. Les risques sont d'autant plus grand lorsqu'on considère que l'élève adolescent en immersion tardive est, en effet, ré-immergés dans une situation de début d'apprentissage de la langue, surtout au début de la septième année. Il faut contrer ce stress et veiller à mettre en valeur l'estime de soi avec les méthodes qui sont appropriées pour leur âge, comme par exemple, la liberté du mouvement dans la salle de classe, leur permettant de s'épanouir dans ce climat de confiance.

Alors, la prochaine question servait à rechercher si les élèves ont senti moins d'anxiété dans leur classe de français en immersion tardive : *Te sens tu plus à l'aise dans la classe de français lorsque tu peux bouger? Peux-tu en donner des exemples?* En anglais, *Did you feel more or less stressed when you could move during class? Could you elaborate or give some examples* »?

Pour commencer avec leur témoignage, il faut dire que la grande majorité ont constaté que la liberté du mouvement a permis une plus grande confiance dans leur apprentissage du français. En ce qui concerne les réponses données en français ou en franglais à cet égard, Crystal a répondu: «Je pense que c'est moins stressant parce que quand tu travailles avec tes amis, tu ris plus...et c'est amusant parce que tu *get your anger out*».

Kaitlyn parle de la prise de risque en groupe versus individuellement,

> *«Je pense que c'est moins stressant de travailler dans un groupe parce que si tu fais des erreurs c'est ensemble et pas seule et ça c'est moins embarrassant.... Parce qu'on est plus brave avec un groupe».*

Finalement, Chloe soulève le fait que quelques gens ne peuvent pas s'asseoir et écrire toute la journée. *« I think you're actually less stressed when you're moving around cause some people can't sit all day and just write down so it's good to be moving around».* Elizabeth est aussi d'accord avec Chloe que le mouvement est agréable dans la salle de classe. Elle constate, "*It feels better to move around when you're learning French cuz you getting so much action into it and you're learning French at the same time'.....'I think it stays in my mind longer cuz we also write it so it gets more into our brain*" Pour Marie, la liberté de movement était apprécié et a augmenté sa motivation: "Well for me I feel less stressed not being tied down and just easier to relax when you know that you have that freedom'...'I learned that I could do what I wanted to with it (the words, la langue) because it motivated me, kind of, to do it".

Ces réponses démontrent entre autres que le mouvement est bénéfique à baisser le filtre affectif de l'apprenant de langue seconde. Le mouvement semble donner plus de confiance à l'élève pour apprendre et à se défouler de l'émotion telle qu'anxiété relié à l'apprentissage de la langue seconde, et à l'apprentissage comme jeune adolescent au sens général. Le fait que l'élève se sent plus brave dans un groupe démontre que le mouvement au sein d'un groupe est bénéfique aux apprenants de langue seconde.

Aspect socio affectif de l'apprentissage de la langue seconde

Pour les adolescents, l'émotion et l'identité sont grandement reliées au groupe et à l'acceptation dans un groupe social. Donc, l'éducation collaborative est une stratégie d'enseignement privilégié chez les adolescents. En danse créative dans le cadre d'un cours appelé l'éducation artistique, par exemple, un objectif spécifique est que : « l'élève et le groupe parviendront à développer, à structurer et à raffiner ses mouvements et ses compositions de danse » (Ministère de l'éducation de la Saskatchewan, 1998). Donc, l'objectif de groupe veille aussi au développement d'une culture communautaire.

Premièrement, à cet égard, il semblerait que l'aspect humoristique qu'entraînait les phrases de mouvement créatif avait des bénéfices pour les jeunes à pouvoir explorer la langue sans crainte ni jugement sur le contenu. Par exemple, ceci semblerait le cas pour Alysha, une fille plutôt gênée. C'est seulement à la fin de la dernière performance qu'elle s'est dévoilée. Elle a partagé qu'elle a vraiment bien aimé le fait que les projets n'étaient pas sérieux en nature, Plutôt, cette expérience éducative pouvait et justement allait être drôle. «My favourite was the one with the zebra, with Chris…..because I thought it was funny'….'it didn't have to be serious, and so

yeah I liked it». Finalement, la chercheure aimerait renforcer le fait que les mots 'drôle' et 'amusant' ont apparu à maintes reprises dans les réflexions et entrevues orales, même quand la question ne parlait pas de ces phénomènes.

D'ailleurs, en lisant les phrases créées par les groupes, on voit le côté humoristique de l'affaire, surtout quand on se rappelle qu'ils sont en 7e année. Tessier (1990) explique qu'à partir de la préadolescence, les jeunes prennent plaisir à revoir les souvenirs d'enfance, comme les photos ou les objets représentatifs de moments drôles. Tessier avance que ces expériences vécues comme drôles servent à non seulement à 'cristalliser' une identité personnelle, mais aussi à celle d'un membre d'une 'tribu' qui appartient seul aux membres du groupe. L'humour joue un rôle au sein des groupes de régulateur de tensions dans le groupe et renforce les liens d'attachement. L'humour aide donc à construire ce groupe social de manière positive.

De plus, selon les élèves, le plaisir et l'importance de travailler avec des amis semblent être un des grands atouts de ce projet. Les élèves ont développé une plus grande capacité de collaboration dans ce projet. Par contre, pas tous les élèves n'ont approfondi leurs relations interpersonnelles, surtout quand ils devaient travailler avec des groupes choisis au hasard. À cet égard, en entrevue orale, j'ai posé la question, «Qu'as tu appris en travaillant en équipe? Est-ce que tu connais plus tes camarades de classe maintenant ? Est-ce que ceci a affecté tes relations de manière positive ou négative ? Pourquoi?»

Plusieurs ont mentionné les raisons semblables à la réponse suivante de Crystal:

> *« Quand je travaille avec un groupe, c'est amusant et j'apprends comment de travailler avec un groupe et um, le groupe quelquefois le groupe était pas bon parce que quelques personnes ne font pas de*

travail, mais, la plupart du temps, quand nous choisissons les groupes c'est plus bon parce que c'est positif....c'est plus amusant et tu peux faire les gestes et tu travailles plus fort parce que c'est plus amusant et quand les choses sont plus amusantes, tu aimes ça plus'.

Quelques élèves témoignent de la réticence à travailler avec d'autres élèves. Une élève Sophie, a mentionné que, « quand tu travailles avec les autres peuples, les gens, qui ne sont pas tes amis, tu peux les détester et nos personnalités et quand tu sais cela, ils ou elles peuvent peut-être être ton ami, mais peut-être pas, peut-être tu ne les aimes pas et tu dis que tu ne veux pas travailler avec elles ou avec eux encore».

Certains élèves perçoivent les avantages de groupes hétérogènes choisis au hasard par l'enseignante car les élèves apprennent à se connaître davantage. Selon Elizabeth, elle a appris à mieux connaître ses camarades de classe: «Well I think it was pretty cool to work with other people so you'd get to know them a little bit better than always just working with your friends». Chris a aussi apprécié les groupes hétérogènes, « J'aime beaucoup travailler avec des nouvelles personnes».

Plusieurs élèves témoignent de l'aspect positif des groups hétérogènes dans la création d'une ambiance positive entre les élèves. Voici les exemples des réponses données par Chantal et Alysha qui en font la preuve: «Yes it helped me to know them because you got to work with them and you got to get to know them better while you're working» (Chantal); «Yeah, I think it increase because at the beginning of the year I didn't know Sophie, and Kaitlyn and Ella and them very well but I got to know them more as we were in a group together» (Alysha). Dans cette situation, les élèves désavantagés et, ou, qui n'étaient pas déjà partie d'un groupe d'amies distinctes avant d'arriver dans la salle de

classe, ont profité davantage des mélanges hétérogènes, qui ont aidé à créer une meilleure ambiance pour la prise de risque langagière.

De l'autre côté, les groupes ont vécu des conflits concernant la division du travail et le niveau d'enthousiasme individuelle et leur motivation à la tâche, qui variaient d'un élève à l'autre. De plus, dans les groupes, quelques élèves ont mentionné comment que parfois il y a de l'inégalité qui se loge au groupe. Avec ces propos, on voit les dynamiques de la salle de classe, et la réalité dans les classes avec des programmes de choix dans nos écoles et la taille de la classe.

Finalement, une dernière question qui s'insère sous le thème du mouvement et l'aspect socioaffectif de l'élève, j'ai posé la question suivante : Quels ont été les moments les plus marquants de cette expérience ? *What were the highlights of this learning experience and what were the challenges?* La réponse de Marie, une fille très perspicace dans ses propos et ses observations, résume très bien les notions d'une éducation holistique en groupe. Elle a répliqué,

> *'Well les phrases de danse were really cool cause like you know group work and working in a group with different people and mix and learning how to use your vocabulary for doing something…the more you do it and you get a higher relationship with all your classmates when you do it too, so you're a little less intimidated if you actually know who you're working with and who you're in front of, performing for the class, and the closer you get the easier it becomes to work with them, and the higher relationship you have with them, it just gets easier'*

On peut conclure que la majorité des citations des élèves ont parlé d'une expérience éducative intéressante qui impliquait non seulement l'esprit intellectuel d'élève, mais aussi une participation sociale au sein du groupe dans le but d'une production collective créative. Ces activités ont aidé à engendrer une culture de classe

plus propice à la prise de risque en langue seconde et à un respect envers les uns les autres. Étant donné la diversité des élèves dans la classe, ils ont réussi à bien participer ensemble, même si l'enseignante a parfois choisi leurs groupes. Ils sont même parvenus à voir le côté positif des groupements hétérogènes. Finalement, les élèves ont profité de ce projet éducatif afin de s'amuser, d'avoir du plaisir et de jouer avec leur nouvelle deuxième langue. Ceci a aussi étudié une nouvelle sorte d'imagination en français : la capacité de penser et d'écrire dans un mode imaginatif. Surtout, et finalement, les activités de groupe sont idéales pour les adolescents, qui entrent dans un nouveau monde social, un monde dans lequel ils veulent appartenir.

CONCLUSION

Réflexion

Pendant ce projet de maîtrise, comme enseignante-chercheure, mes réussites étaient au niveau du progrès remarquable que beaucoup d'élèves ont fait grâce aux activités présentées dans cette activité de synthèse. Je crois qu'un autre avantage d'avoir participé du point de vue élève serait que les élèves ont appris davantage sur les dynamiques de l'acquisition de leur langue seconde, le français en immersion. Grâce aux questions de réflexion, les élèves ont pris conscience des facteurs qu'ils peuvent contrôler et rehausser dans leur cheminement en langue seconde. De plus, les élèves ont gagné une meilleure compréhension de l'aspect créateur et ludique de leur nouvelle langue grâce au sens de jeu et l'exploration dans leur L2, ainsi qu'un sens d'identité accru au sein du groupe d'apprenants.

Durant le projet, j'ai eu l'occasion d'agir plus comme un prof de danse, quoique ma première occupation comme pédagogue repose sur l'enseignement de la langue. Selon ce que Rubin (2006) relate au sujet du rôle que prend souvent l'enseignante de danse créative, « Students will learn that they will be making decisions and that the teacher is a collaborator ». J'ai remarqué à plusieurs reprises que l'enseignante est une vraie collaboratrice dans cet exercice de travail de groupe, et ne peut tout simplement pas fournir une « bonne réponse » aux groupes qui veulent de l'assistance ou des réponses.

De plus, dans le domaine de l'appréciation, la dernière étape dans le cycle de la créativité, les élèves n'ont pas pu donner beaucoup de rétroaction. Dans un prochain temps si je passerai plus de temps à développer et à mieux connaître et enseigner le vocabulaire afin que les élèves puissent rendre une appréciation d'un œuvre artistique. Les élèves seraient plus en mesure de livrer une appréciation et à faire des entrées dans un journal de bord à cet effet.

Selon la méthodologie de 'l'approche gestuelle', Maxwell désigne le mouvement pour représenter les verbes et les noms. Mais aussi, elle encourage le mouvement créatif durant les présentations. En réflexion, ce processus a des ressemblances aux méthodes utilisées dans ce projet, mais aussi il y a un détail qui est visiblement différent dans la philosophie suivie dans le projet. Pour ainsi dire, avec la danse créative, les élèves ont l'occasion d'apporter leur propre signification au mot de vocabulaire, que ce soit un verbe, une émotion, une plante ou un animal, une direction, ou un bruit, des catégories souvent préférées par les jeunes. En somme, les jeunes sont plutôt amenées à créer leur propre signification gestuelle au mot, au lieu d'être enseigné une action au mot comme en français langue seconde. Il me semblerait propice d'encourager chez l'élève, même à un

étape émergeante de leur littératie, le développement d'une de leur responsabilisation face à leur acquisition à la langue grâce aux activités qui encouragent la négociation du sens ainsi qu'une production orale et écrite qui vient de l'élève.

CONCLUSION

En conclusion, le mouvement créatif m'a révélé beaucoup de potentiel comme technique d'enseignement, même si je suis plutôt une enseignante de langues secondes. Afin d'encourager les enfants et les jeunes à prendre davantage de risques, on doit leur donner les occasions. Encore, ces occasions peuvent s'avérer 'risqué' au point de vue pédagogique. Comme Tessier (1990) le fait remarquer, « ...souvent l'humour des enfants est exclu de la salle de classe à cause du désordre qu'il entraîne ». (p. 21) L'intégration du savoir corporel et l'intelligence kinesthésique dans la salle de classe peut différer d'une enseignante à l'autre, surtout en reconnaissant toute la gamme de possibilités dans ce domaine là. Mais il semblerait que les élèves bénéficieraient de ces techniques, surtout afin de rehausser leur créativité et dans le domaine de la rétention cérébrale de l'apprentissage, ainsi qu'afin de rehausser la qualité de l'expression en L2 des apprenants. Je laisse la dernière parole à Kaitlyn, une élève timide qui n'avait jamais parlé le français avant la septième année. Lorsque je lui ai demandé si elle pensait qu'elle est devenue plus expressive quand elle parle en français, elle m'a dit d'un ton très sage et assuré :

> *«Oui, parce que si tu es plus expressif et actif dans classe tu apprends beaucoup. Si tu es pas, que tu n'apprends beaucoup de la nouvelle langue».*

Références bibliographiques

Alberta Learning. (2000). 'French Language Arts. Programme d'études par année scolaire. Français langue seconde –Immersion. Septième année. Repéré le 5 juin 2008 de : http://www.education.gov.ab.ca/french/FLA/abrege/7IMM.pdf

Alberta Learning. (2000). French Language Arts. Programme d'études de français langue second – immersion. M-12. 2000. 154 pages. Repéré le 5 juin, 2008, de : http://www.education.gov.ab.ca/french/FLA/Immer/program_Imm.pdf

Asher, James J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*. 53, no. 1. 3 - 17. Repéré le 5 juillet du http://www.jstor.org.

Asher, James J. (1972). Children's First Language as a Model for Second Language Learning. *The Modern Language Journal*. 133 - 139. Repéré le 5 juillet du http://www.jstor.org.

Bernard, Dana. (1988). La danse créative ou danse comme art en milieu éducatif. Dans D. Bernard (ed.) *Initiation à la danse créative.* 1992. Québec : Université Laval.

Blakemore, Connie L. (2003). Movement is essential to learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance.* 9, 22 - 28.

Cloutier, R. & Renaud, A. (1990). *Psychologie de l'enfant.* Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.

Collier, S. & Fournier, B. (2006). L'Éducation Artistique : une méthodologie idéale pour la construction identitaire d'un élève en immersion française. (Projet dans le cadre du cours MEDU, *Culture et Individu*, cours de maîtrise en éducation, Campus Saint-Jean, University of Alberta).

Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents.* Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Clipperton, R (1994). Explicit Vocabulary Instruction in French Immersion. *La Revue canadienne des langues vivantes*. 50, 4 ,736-745.

Davenport, D. R et Forbes, C. A. (1997). Writing movement/ dancing words : A collaborative pedagogy. *Education*. 118, 2, 293. Repéré le 20 juillet, 2008 du ProQuest Education Journals.

Dennison, P. (2006) Apprendre par le mouvement. Traduite de l'anglais par Laurent Strim. France : Éditions Sully.

Dubuc, B. (2002). Le Cerveau à tous les niveaux, Repéré le 7 février, 2006, de http://www.lecerveau.mcgill.ca/flash/d/d_01/d_01_cl/d_01_cl_ana/d_01_cl_ana.html.

Gagnon, R. (2002). 'Un modèle paradoxal de l'enseignement de l'écrit : Réussir avec les ateliers d'écriture'. Projet de synthèse en vue de l'obtention d'une Maitrise en Langue et Culture. Campus Saint-Jean. University of Alberta, Edmonton, Canada

Gardner, H. (1997). *Les Formes de l'intelligence*. Traduit de l'anglais par Jean-Paul Mourlon et Sylvie Taussig. Paris: Éditions Odile Jacob.

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.

Greenleaf, R. (2003). Motion and emotion. *Principal Leadership (Middle Level ed.)* 3, 9; 14-19. Repéré le 10 février, 2006.

Handschin, C. H.(1912) A Historical Sketch of the Gouin Series-System of Teaching Modern Languages and of Its Use in the United States'. *The School Review.* 20, 170 - 175. Repéré le 8 juillet 2006 du http://www.jstor.org.

Hannaford, C. (1995). Smart moves: Why learning is not all in your head. Arlington, Virginia: Great Ocean Publishers.

Howard, P. J. (2000). The Owner's Manual for the Brain. Second Edition. Texas: Bard Press.

Howell, M. (1991). Choreography of the Language Arts Class'. *Language Arts.* 68, 8, .650. Repéré le 20 juillet 2008.

Kessler, R. (2000). *The Soul of Education.* Alexandria, Elizabeth: Association for Supervision and Curriculum Development.

Kessler, R. (2002). The Soul of Education. Communication présentée au Calgary City Teacher's Convention à Calgary, Alberta.

Kipling Brown, A. (1998). A journey with motif writing'. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance.* 69, 7, 33 – 37.Repéré le 20 juillet, 2008.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* Great Britain: A. Wheaton., Exeter.

Krashen, S., et Terrell, T. (1983) *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom.* Californie: The Alemany Press.

Lapkin, S. et Carroll, S. L'apprentissage du lexique français en classe d'immersion. Dans *Québec français*, 70, 34-37.

Laplante, B. (1996). Pour favoriser une réflexion sur la langue en immersion. Communication présentée à la conférence annuelle de l'Association canadienne des professeurs d'immersion (ACPI), Winnipeg, MB.

Lecoq, J., Carasso, J.-G., & Lallias, J.-C. (1997). *Le corps poétique : un enseignement de la création théâtrale* (1er éd.). Arles : Actes Sud.

Lecoq, J., & Avron, P. [et al.] (1987). *Le théâtre du geste : mimes et acteurs*. Paris : Bordas.

Lecoq, J., [et al.]. (Réalisateur) (1999). Les deux voyages de Jacques Lecoq. Paris : La Sept ARTE et On Line Productions, ANRAT.

Lowe, A. (2004). Intégration des arts au programme de français en milieu francophone minoritaire : Bénéfices pour tous les apprenants et apprenantes. *Francophones d'Amérique,* 18.1, 5-19.

Lowe, A. (1999). L'intégration de la musique et du français au programme d'immersion française : avantages pour l'apprentissage de ces deux matières. *Revues des sciences de l'éducation*, 24, 3, 621 - 646.

Lowe, A. (2002). La pédagogie actualisante ouvre ses portes à l'interdisciplinarité scolaire. *Éducation et francophonie*, Volume XXX, N° 2. Site web: http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/30-2/08-lowe.html.

Maxwell, W. (2001). Evaluating the Effectiveness of the Accelerated Integrated Method for Teaching French as a Second Language (These de Maîtrise) - OISE, University of Toronto), Repéré le 30 août, 2006 http://www.collectionscanada.ca/thesescanada/s4-240-f.html .

Morin, F. (2001). The role of dance in literacy and learning. *Physical & Health Education Journal*. 67, 2, 4 - 8.

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (1995). Éducation artistique, Programme d'études, Niveau intermédiaire, Écoles d'immersion. Repéré le 3 février, 2006 de http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/artistique/inter/index.html.

Ministère de l'éducation de la Saskatchewan. (1998). Éducation artistique : Danse, Niveau intermédiaire, Écoles d'immersion. Repéré le 20 janvier, 2006, de http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/artistique/inter/danse/index.html

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (1998). Éducation artistique, Danse, intermédiaire, immersion, 7e année, Unité séquentielle 1 : De la source à l'expression. Repéré le 20 janvier, 2006 de http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/artistique/inter/danse/page31.html

Nesbit, M. et Hane, J. (2007). Ditto: The Creative Process in Dance and Writing. *Teaching Artist Journal.* 5, 2, 94 - 103.

Paribakht T.S. et Wesche. M. (1996). Enhancing vocabulary acquisition through reading: A hierarchy of text-related exercise types. *The Canadian Modern Language Review*, 52, 2, 155-177.

Pinter, I. (1999). Second language development through the use of dance. *Brock Education.* 9, 1, 13-20.

Regina Board of Education. (2007). "Rubrics for Regina Public Schools". Repéré le 7 juillet, 2006 de http://web.rbe.sk.ca/assessment/Rubrics/#artsed.

Rubin, L. (1998). *Les clés de la danse créative.* Synergy Movement Workshops, Saskatoon, SK.

Rubin, L. (2006) Notes du cours sur l'enseignement de la danse créative. University of Alberta, Edmonton, Alberta.

Spolsky, B.(1979). Contrastive Analysis, Error Analysis, Interlanguage, and Other Useful fads. *The Modern Language Journal.* 63, 5/6. 250 - 257. Repéré le 5 juillet de http://www.jstor.org.

Seitz, Jay A. (2002). Mind, Dance, and Pedagogy. *Journal of Aesthetic Education.* 36, 4, 37 - 41.

Shephard, R.J. (1997). Curricular physical activity and academic performance. Dans *Pediatric Exercise Science*, 9, 2, 113-126.

Singleton, D. (1989). *Language Acquisition: The Age Factor.* England: Multilingual Matters Ltd.

Tarone, E. & Swain, M. (1995). "A Sociolinguistic Perspective on Second Language Use in Immersion Classrooms". *The Modern Language Journal*, 79, 166 - 178.

Terrell, T.D. (1982).The Natural Approach to Language Teaching: An Update. *The Modern Language Journal*, 66, 2, 121 - 132. Repéré le 7 juillet, 2006 du http://www.jstor.org.

Tessier, G. (1990). *L'humour à l'école*. Toulouse cedex, France : Éditions Privat.

Tréville, M.-C. (2001). Le développement du vocabulaire et L2 : point de vue pédagogique. Dans *Regards sur la didactique de langues secondes*, édité par Claudette Cornaire et Patricia M. Raymond. Québec : Les Éditions LOGIQUES.

Wallas,G. (1926) The art of thought. New York: Harcourt, Brace.

Yannick, Rub (2005). Les théories de l'identité personnelle. Psychologie de l'intersubjectivité dans L'identité. *Sciences humaines*, Atrium. Repéré le 30 août, 2006 du http://www.YRub.com/psycho/psyid03.htm.

Yannick, Rub (2005). La construction de l'identité. Atrium. Repéré le 30 août, 2006 du http://www.yrub.com/psycho/psyid01.htm

Annexe A : QUESTIONS POUR LES ENTREVUES AUPRÈS DES ÉLÈVES

- Est-ce que tu as eu du plaisir à danser et à bouger dans le cours de français pendant cette unité ? Pourquoi ? Peux-tu donner des exemples ?
- Est-ce que tu te sens plus ou moins stressé quand tu peux bouger durant la classe ? Peux-tu donner des exemples ?
- Comment est-ce que le mouvement et les activités de la danse t'ont aidé à apprendre le français ?
- Penses-tu que tu peux mieux savoir et mémoriser les verbes (mots d'action) et le vocabulaire quand tu bouges et quand tu fais les actions toi-même physiquement ?
- Est-ce que tu as aimé travailler en groupe ? Est-ce que tu connais plus tes camarades de classe maintenant ? Est-ce que tu as senti une belle complicité et un esprit d'équipe positif entre les membres du groupe ? Pourquoi ?
- Est-ce que tu as bien contribué des idées à votre projet créatif de danse auprès de ton groupe ?
- Est-ce qu'il a des activités qui t'ont marqué comme importantes ou intéressantes ?
- Est-ce que tu penses que le mouvement t'a beaucoup aidé à communiquer et à exprimer les idées du groupe ?
- Est-ce que le mouvement créatif t'a aidé à mieux exprimer tes pensées et ta créativité que seulement par le langage ?

Questions de réflexion, à la fin de Projet créatif numéro trois, partie écrite

Nom ________________ date ________________

- Quand tu réfléchis à ton premier projet, vois-tu une amélioration dans ton niveau de français, et quel type de progrès ?
- Est-ce que tu penses que tu es devenu plus expressif avec le français quand tu parles en français ? Pourquoi ? Comment ? Expliquez.
- Est-ce que tu penses que c'est plus facile d'apprendre et de connaître du nouveau vocabulaire quand tu l'as incorporé dans une phrase et ensuite dans un mouvement ? Oui ou non avec une explication détaillé de ton opinion).
- Quel projet n'oublierais-tu jamais et pourquoi ?
- Est-ce que tu as plus de confiance maintenant si tu dois inventer et écrire une histoire à cause des phrases de danse ? Oui ou non et expliquez pourquoi.
- Est-ce que tu penses que c'était une bonne occasion de s'amuser avec la langue, le français, et de jouer avec du nouveau vocabulaire ?
- Comment est-ce que penses que tu as contribué le plus à ton groupe ? Quels talents ou quel enthousiasme, ou autre qualité, as-tu amené à ton groupe ?
- Est-ce que les autres ont toujours contribué au groupe ? Comment est-ce que tu as essayé de régler les conflits ?
- Est-ce que tu as toujours compris les présentations et le vocabulaire des autres groupes et pourquoi ou pourquoi pas ?

Annexe B : LES PHRASES DE DANSE

Premier travail collaboratif

Titre : Danse fortuite
Thème : Les livres
Groupe : un garçon et trois filles …..

1. Dans le bateau il y a un gorille qui miaulait.
2. Il y a la gratitude envers le dragon.
3. Le zèbre est en colère parce qu'il n'a pas d'amis à bord du bateau.
4. Il y a un laboratoire de malheur et il a créé une solution à son problème.
5. Le gorille dormait dans une tente mais le zèbre l'a forcé à hurler; le zèbre est bon en déception.
6. À la fin du jour tous les animaux ont ri.

Titre : Un monde étrange!
Thème : pas de thème
Groupe : trois élèves

1. Dans la classe, il y a un iguane et de la tension pour la cloche à sonner. Puis, un chinook arrive.
2. Les anguilles pleuvent du ciel. Les personnes ont crainte. Puis là, il y a un volcan.
3. Le suspense est très grand quand la baleine saute dans l'eau.

Titre : Les animaux et … LE GRAIN
Thème : les livres
Groupe : Marie, Lauren, Chantal

1. Un flamant rose mange des graines pendant qu'il est debout dans l'eau en train de yodler.
2. Un courageux coyote jappe à la grande constellation dans le ciel.
3. Une graine honnête a dit « zoum » pendant qu'il regarder l'univers.
4. Un coyote qui est courageux veut courir autour de l'univers. Alors, nous y sommes allés!
5. Le monde est étrange…ou quelque chose.

Titre : pas de titre
Thème : Les animaux
Groupe : Lucas, Evan

1. Le cheval halète quand il nageait au sud pour la relaxation. Maintenant, il y a un bain tourbillon. Tout le monde crie!
2. Le cochon qui est dans l'eau fait aïe! Il va dans les zigs zags.

3. Le pingouin sort du labo et ploc plouf! Il va droit devant dans la maison. Maintenant la maison tombe et tout le monde crie.
4. Le crabe ronfle dans le dôme.
5. Les papillons dorment dans l'hôpital.
6. Le loup donne un coup de pied à une balle. Tout d'un coup un cyclone s'approche.

Titre : pas de titre
Thème : pas de thème
Groupe : Abigail, Sophie, Chloe

1. Un chat a peu à cracher dans un cyclone.
2. Un tigre a de l'incrédulité par les chutes d'eau au tambour.
3. Un ours est de mauvaise humeur à cause du battement de mars.
4. Les chats ont un virus dans la forêt humide.
5. Le tigre est de mauvaise dans la forêt humide jacassé.

Deuxième travail collaboratif

Titre : Des endroits où aller
Thème : Des endroits où aller
Groupe : les Roches , deux filles

1. Mon amie et moi aller au l'aéroport pour la prièmière temps. Pendant que je marchais, j'ai entendu quelque-chose. Il y avait une cent noir sur mon soulier. Puis, moi et mon amie sont allées sur l'avion. Nous avions des papillons dans le ventre. Nous avons du courage à embarquer sur l'avion. Nous avons à pousser dans la ligne pour la toilette. Nous ennui dans l'avion.
2. Mon amie et moi allaient au théâtre. Nous mangons le maïs soufflé avec du beurre. Le film nous allons regarde parler de un cratère, un cyclone et une scorpion. Le film est très bon.
3. Mon amie et moi allient à l'aquarium. Nous regardons des rapides. Après des rapides, notre muscle étaient mal. Puis, je prends une feuille. L'alarme fait «cling, cloc, cling, cloc.. Et je cache la feuille en dessous de mon aisselle.
4. Moi et mon amie ont de l'honnêteté quand nous retournons la feuille.

Titre : le d-d-d-d-danse
Thème : pas de thème
Groupe : Keira et Elizabeth

1. Une fois, dans le poste de police, c'est un éléphant criminal.
2. et il est très innocent, mais on pense qu'il c'est «guilty»
3. alors l'éléphant allé sur un voyage à prouver son innocence
4. Mais le cochon et le pingouin qui sont criminals et ils inventer une fausse accusation contre l'éléphant.
5. L'éléphant discouvre c'est plan et tourne ils à la police.

Titre : aucun
Thème : Animaux de fantaisie
Groupe : les Cools, deux filles

1. Le hippopotame est joyeux parce-que il lire un livre loin de l'abeille parce-que l'abeille dit «bzz» et l'hippopotame a peu que l'abeille veut le piquer. Il est peur de l'abeille. L'hippopotame est dans la cafétéria.
2. Dans le sud, il y avait une tortue. La tortue attendait en la route pour le train. Tout à coup, un train est sorti du tunnel. Il fait un bizarre bruit, «bing! bing!» au moment où le train allé passer la tortue, partant sans lui ! La tortue sentait triste, aussi il allé en un taxi plutôt.
3. pendant que sont l'église, le girafe dit «brr» parce-que l'église était froid. La folie lui rendait fou !
4. Il était une fois un hippo. Le hippo va nagé dans la rivière Zigzag. Il dit «HELLO» à un poisson.

Travail collaboratif final

Titre : aucun
Thème :
Groupe : , Lucas,Chantal, Lauren

Dans la forêt tropicale et humide, le Panda explose et maintenant il est mort.
Son ami le renard court a un angle au Panda.
Il crie
Chantal : <<Oh! Non! Mon ami est mort. >>
Le cobra arrive en panique. Tout d'un coup, il y a un ouragan. Tout le monde crie.
Après l'ouragan tout le monde est mort.
Un ours arrive et mange tout les animaux. L'ours dit
Lauren :<< Je suis triste parce qu'il n'y a pas des animaux pour jouer avec. >>
L'avion apporte des animaux des autres forêts est les places dans la forêt tropical.

Titre : aucun
Thème :aucun
Groupe : Crystal, Abigail, Chris

1. Chris: <<Le bambou voyageait sur son monocycle dans la labyrinthe et il tournez en rond. Il rit parce qu'il est très confuse.>>

2. Crystal : <<Les personnes bougent dans les différents corridors et tournez en rond à cause d'un feu. Les personnes exterminé le feu en même temps que les autres personnes hurlent. >>
3. Abigail : <<Le buffle va au zoo dans son automobile. Quand il arrive, l'horreur se monte dans tes dents. >>
4. Chris : <<Les aloès sur Jupiter ont la joie extrême parce qu'ils avaient appris l'alphabet quand ils étaient dans les montagnes rudes. >>

Titre : Ceci est un test

Thème : aucun
Groupe : Evan, Elizabeth, Keira

1. Il été un fois, quand deux animaux était chercher pour l'œuf d'or.
2. le ours polaire et le couguar cherche par tous dans le monde.
3. Ils cherchent dans les montagnes. Ce n'est pas là.
4. Ils cherchent dans l'eau. Ce n'est pas là.
5. Et ils cherchent dans le caverne, dans l'est, nord, et l'ouest.
6. Et finalement, ils trouvent l'œuf d'or!
7. Ils font le danse de polka pour tout le jour.

Titre :
Thème : aucun
Groupe : Kaitlyn, Marie, Ella

1. Il était une fois, il y a un caméléon qui vit sur un lit de mousse, c'était dans la vallée. Un jour, le caméléon il va pour flâner. Puis, il rencontre un serpent. Le serpent dit, 'Regarde là-bas' et le caméléon a regardé. Tout à coup, le serpent a lancé un ballon d'eau sur le dos du caméléon. Le caméléon s'écraser dans la vallée et a pleuré. Le caméléon sentait tellement de haine pour le serpent qu'il retourne chez lui à masion de mousse.
2. les deux escargots sont dos à dos et ils dansent la polka. Ils ont l'espoir à continuer à danser toujours. Ils dansent dans un lagon. Le lagon a des myrtilles et un marais.«Mais un escargot a une allergie à des myrtilles et il tousse comme un fou. Ils arrêtent de danser et retourner chez l'escargot.
3. L'étoile de mer est tombe de la falaise diagonalement. (Comment l'étoile de mer était sur la falaise est au-delà de moi. Un corneille croassait quand il regardit l'étoile de mer. Un léopard, qui a passé en même temps regardit l'étoile de mer aussi. Il a de la gratitude envers le corneille parce que maintenant il a un dîner. C'est un mauvaise jour pour notre étoile de mer.

Titre :
Thème : aucun
Groupe : Sophie, Chloe, Alysha
Élève 1 : La tortue arrête de tourner avec un plouf! Et elle est étourdie. Mais un gentille fille vient et donne la tortue l'hospitalité.
Élève 2 : J'ai une girafe dans Paris et il n'arrête pas de rouler parce qu'il rit tr`s dense. PLOC, PLOC, PLOC! Il tombe [En ligne]. n bas de l'escalier.
Élève 3 : L'hippopotame désirait à tourner à drôite ver la porte mais un méchent oiseaux ferme la porte avec un ploc!
Élève 4 : La girafe est regarder une film du suspense. Il roule en derrière de la chaise. Il vu une monstre et il dit 'Aïe!'